



تربية الأمل
"نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي"



التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية

(دراسة ميدانية)

تربية الأمل

"نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي"

التنشئة الاجتماعية للأطفال

في البلدان العربية

«دراسة ميدانية»

عقل جديد .. لإنسان جديد .. لمجتمع جديد

المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام 1987 بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناء على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

تربية الأمل

"نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي"

«التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية»

دراسة ميدانية

إصدار ٢٠١٨

رقم الإيداع ١٤٧٤٤ / ٢٠١٨

تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية - ص ب ٧٥٣٧

الحي الثامن مدينة نصر - القاهرة ١١٧٦٢ - مصر

هاتف: ٢٣٤٩٢٠٢٤/٢٥/٢٩ (٢٠٢+) فاكس: ٢٣٤٩٢٠٣٠ (٢٠٢+)

www.arabccd.org

الغلاف والإخراج الفني : محمد أمين إبراهيم

الآراء الواردة في هذا العمل لا تعبر بالضرورة عن آراء المجلس العربي للطفولة والتنمية وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)

"يجب علينا إعادة النظر في السياسات والنظم المعنية بشئون الطفولة، عن طريق معالجة جذور المشكلات الاجتماعية والثقافية، وتبني أساليب تنشئة وتعليم تعزز قدرات الطفل وثقافته، وتتيح له الفرصة للمشاركة والإبداع"

طلال بن عبد العزيز

الشركاء



المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام ١٩٨٧، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناءً على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

العنوان: تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية
ص.ب : ٧٥٣٧ الحي الثامن – مدينة نصر
القاهرة ١١٧٦٢ – مصر
هاتف: ٢٣٤٩٢٠٢٤/٢٥/٢٩ (٢٠٢+)
فاكس: ٢٣٤٩٢٠٣٠ (٢٠٢+)
www.arabccd.org، accd@arabccd.org



برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) منظمة إقليمية تنموية مانحة، تدير أعمالها من مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تتخذها الإدارة التنفيذية مقراً، تأسست عام ١٩٨٠ بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز، رئيس أجفند، وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي. ويعمل أجفند في مجال التنمية على المستوى الدولي من خلال شراكة فاعلة مع المنظمات الأممية والإنمائية الدولية والإقليمية والوطنية، والهيئات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني.

العنوان: ص ب ١٨٣٧١ الرياض ١١٤١٥ المملكة العربية السعودية،
هاتف: ٤٤١٨٨٨٨ (١) ٠٠٩٦٦، فاكس: ٤٤١٢٩٦٢ (١) ٠٠٩٦٦
www.agfund.org

تقديم

برعاية كريمة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية، يقوم المجلس بجهود علمية لمناصرة قضية التنمية في الطفولة وإعمال حقوق الطفل وكفالتها، والعمل على سد الفجوات المعرفية القائمة في مجالات هذه الحقوق. وفي إطار هذه الجهود وبدعم من برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) قام المجلس بهذه الدراسة، التي ترتكز على أحد حقوق الطفل الأساسية وهي التنشئة الاجتماعية.

وتنطلق هذه الدراسة من إطار نظري متعدد المداخل، حيث تعتمد على مناح نظرية متعددة ومتنوعة تستمد قوتها من منطلقات العلوم الإنسانية المختلفة وخاصة علم النفس والاجتماع والتربية، إذ وضعت الدراسة عددا من المقومات الأساسية والضرورية لرسم ملامح ومضامين ينبغي وضعها في الاعتبار عند بناء نموذج عربي موحد وجديد للتنشئة مبني على واقع فعلى للسياق الثقافي والاجتماعي والسياسي المرتبط بالتنشئة في البلدان العربية، بحيث يكون نموذجًا عربياً خالصاً، من منطلق أساسي يتمثل في أن التنشئة تعد الوسيط الرئيسي في بناء شخصية الفرد والحضارة التي ينتمي إليها، وأن شخصية الفرد تتكون ضمن الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وأن قيم وأنماط السلوك تنتقل إلى حد بعيد من خلالها وتقوى بواسطتها، فالعوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الطفل هي عوامل تتصل بالسياق الاجتماعي الثقافي الذي ينشأ فيه الطفل في المقام الأول، فالمجتمع بما يحتويه من قيم، وعادات، ونظم اجتماعية، وعلاقات إنسانية، ومهارات وآراء وأفكار، هو المجال الذي يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنساني الناشىء، فينمو تدريجياً وتتشكل شخصيته شيئاً فشيئا، حيث تتجلى التنشئة من خلال دور رئيس في إطارها الثقافى، إذ تعد واحدة من روافد الثقافة الرئيسة، وتستمد دورها من فلسفة وأهداف المجتمع، وبذلك تصبح عملية التنشئة بمؤسساتها المختلفة هي المسئولة عن إعداد الطفل بما يتواءم مع متطلبات المستقبل ومواجهه تحديات العولمة، فالبشر بطبيعتهم كائنات وراثية ثقافية، ونتيجة لأنهم "مبرمجون للتعلم" يعيشون ويختبرون، ويتعرضون إلى الخبرات الناجمة عن العلاقة بين ما يرثونه وما يكتسبونه، فالبشر ليسوا الطبيعة وحدها، كما أنهم ليسوا من

تشكيل الثقافة والتعليم وإعمال الفكر فحسب.

وهكذا فإن النمو يمثل خبرة تتأثر بالوراثة البيولوجية، والظروف النفسية والثقافية مثلما يتأثر بالتاريخ والتعليم والسياسة والجماليات والأخلاق، ومن خلال النمو في إطاره التكاملي يتحقق ذلك النمو المتكامل والمتناغم الذي ينبغي أن نطمح إلى بلوغه، مثلما علينا أن نطمح إلى أن ينمو الطفل نموا بدنيا سويا، وأن ينمو عاطفيا بصورة متزنة، وأن ينمو فكريا من خلال المشاركة في الممارسات التعليمية كميا وكيفيا، من خلال ما تتيحه المؤسسات التعليمية، وأن ينمو بذوق طيب حيال العالم الذي يعيش فيه، كما علينا أن نطمح أيضا إلى أن ينمو في سياق من الاحترام المتبادل من أجل التغلب على جميع العقبات التي تحول دون النمو المتكامل لملايين البشر المنتشرين في البقاع التي ينقسم إليها عالمنا.

ومن هنا تتطلب التحديات العالمية المطروحة على المجتمعات العربية اليوم، والمترابطة فيما بينها، استجابة عميقة وفاعلة، فالفرص والمخاطر التي نواجهها تدعو إلى ضرورة إحداث تغيير نموذجي لا يمكن ترسيخه إلا من خلال عملية تنشئة مستنيرة تمكن الأطفال من المهارات والمعارف التي تمنحهم القدرة على اتخاذ القرارات التي تضمن التنمية المستدامة لصالح الأجيال الحالية والمقبلة، وتحترم التنوع الإنساني، وعلى ذلك يكون من شأن هذا النموذج إحداث تغيير في علاقات التنشئة الاجتماعية في الأسرة وفي المدرسة تغييراً جذرياً، لإنتاج شخصيات اجتماعية جديدة تعتمد في علاقاتها مع الآخرين على التعاون والمساواة، لا على السيطرة والخضوع، ومن هنا يبدأ بناء مجتمع حر مستقل تسوده العدالة والحرية.

ويقتضي تحقيق هذه الرؤية في نموذج التنشئة الذي يتبناه المجلس، الالتزام بتوفير "دعائم التربية الأربعة" التي أعلنتها منظمة اليونسكو وهي:

- التعلّم من أجل المعرفة".
- "التعلّم من أجل العمل".
- "التعلّم من أجل البقاء".
- "التعلّم من أجل العيش معاً".

ويتضمن التعلم من أجل العيش معا تنمية فهم الآخر وإدراك أوجه التكافل بين البشر في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام والتنوع الثقافي، وهو ما يعرف بـــ "التعليم والتعلم من أجل المواطنة" أو بالأحرى "التنشئة على المواطنة".

ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن في رصد وتحليل طبيعة التنشئة الاجتماعية وكل من سياقها الثقافي والاجتماعي، وأساليبها، وآلياتها، وتحدياتها وانعكاساتها، كما اعتمدت على أساليب كمية وكيفية متنوعة، فعلى مستوى الأساليب الكمية اعتمد البحث على استبيانين إحداهما تم تقديمه للوالدين، والآخر للأطفال، وقد ركزت الاستبيانات على عدد من المحاور من بينها السياق الاجتماعي الثقافي للتنشئة، وأساليب التنشئة (السلبية والايجابية)، وانعكاسات التنشئة على سلوك الأبناء في شكل مخرجات للتنشئة. أما على مستوى الأساليب الكيفية، فقد تنوعت هذه الأساليب ما بين سرديات التنشئة والمقابلات المفتوحة والمناقشات البؤرية. وعلى الرغم من استخدام بعض الدراسات للأساليب الكيفية (المقابلات المفتوحة والمناقشات البؤرية)، إلا أن سرديات التنشئة تعد من الأساليب غير الشائعة في البحوث الميدانية المتعلقة بالتنشئة، وبالإضافة إلى ذلك اعتمدت الدراسة على أساليب إحصائية متقدمة عند تحليل النتائج الكمية، فلم يكتف بالمتوسطات والنسب المئوية والتكرارات بل اعتمد على تحليل التباين (ANOVA) لقياس دلالة الفروق بين أساليب التنشئة داخل الأسرة والمدرسة في ضوء المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تباين هذه الأساليب: وهي متغيرات الدولة، والنوع الاجتماعي للوالدين، والنوع الاجتماعي للأبناء، والمستوى التعليمي للأب والأم، وعمر الوالدين، والمرحلة الدراسية للأبناء(التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي)، ونوع التعليم الذي يتلقاه الأطفال.

وكان لإجراء الدراسة في عدد من البلدان العربية (ستة بلدان عربية هي: مصر، السعودية، العراق، السودان، تونس، ولبنان) تمثل بلدان ذات سياقات ثقافية واجتماعية متنوعة أثره في قياس التشابه والاختلاف في أساليب التنشئة المستخدمة بهدف التوصل إلى نموذج عربي موحد، من خلال بناء فكرى وتصور تطبيقى عملى يرتبط بالواقع لتحقيق مجموعة الأهداف التي يمكن على أساسها قياس النجاح وتقويم الإنجاز.

والمجلس العربي للطفولة والتنمية يدعو كل الشركاء والمعنيين بالتكاتف والعمل معاً من أجل تنشئة اجتماعية للطفل العربي، بما يضمن تجديد طاقات الأطفال الكامنة نحو المساهمة في بناء مجتمع عربي جديد – مجتمع المعرفة والتنمية الشاملة والمواطنة.

أ.د.حسن البيلاوي

أمين عام المجلس العربي للطفولة والتنمية

شكر وتقدير

يتقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية بكل الاعتزاز والتقدير إلى **برنامج الخليج العربي للتنمية** "أجفند" للدعم المتواصل الذي يقدمه للمجلس، كما يشكر المجلس الأستاذ **الدكتور/ أحمد زايد** الباحث الرئيس للدراسة الذي قاد فريق البحث المركزي في مصر ولفيف الباحثين القطريين في الدول العربية، الذين عملوا معه في إنجاز هذه الدراسة المتميزة التى تمثل إضافة نوعية وتحليلية ومقارنة في تحليل طبيعة التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية، والشكر موصول لفريق العمل من الزملاء بالمجلس العربي للطفولة والتنمية الذين قدموا كل التيسيرات الفنية واللوجستية لإنجاز الدراسة.

فريق العمل

الاشراف العام

- أ.د. حسن البيلاوي – الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية

الباحث الرئيس

- أ.د. أحمد عبد اللّٰه زايد

فريق البحث الرئيسي

– د. منال زكريا حسين (باحث)

د. منى على الحديدي (باحث)

أ. سميرة أحمد جاد (باحث)

الباحثون القطريون

– أ.د. أحمد عبد الله زايد (مصر)

– أ.د. مها المنيف (السعودية)

– أ.د. ابتسام ساتيي (السودان)

– أ.د. نجوى غريس (تونس)

– أ.د. مشحن زيد محمد التميمي (العراق)

– أ.د. جان مخول (لبنان)

فريق إدخال البيانات والمعالجة الإحصائية

– أ.د. خالد عبد الفتاح (التحليلات الإحصائية)

– أ. حمزة علام (مراجعة البيانات الميدانية)

– أ. علي زايد، أ. أحمد أشرف، أ. محمود زايد، أ. سناء عاطف حجاب (ادخال البيانات)

فريق العمل بالمجلس العربي للطفولة والتنمية

م. محمد رضا فوزي، مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة

أ. إيمان بهي الدين، مديرة إدارة إعلام الطفولة

أ. مروة هاشم، منسقة إدارة إعلام الطفولة

أ. أحمد عبد العليم، باحث (سابقاً)

د. داليا الجيزاوي، باحث (سابقاً)

أ. هشام الليثى، محاسب أول ومراجع داخلي.

أ. إيمان عباس، مساعد فني، إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة

التحرير والمراجعة

د. عبد الله عمارة

أ. أسامه عرابي

أ. زكريا القاضي

قائمة المحتويات

الفصل الخامس: الطفولة في الوطن العربي: الواقع التشريعي والمؤسسي

الفصل السادس: الطفولة في الوطن العربي نظرة عامة على الواقع البحثي للتنشئة الاجتماعية ومخرجاتها في العالم العربي

الفصل السابع: السياق الاجتماعي والثقافي للتنشئة الاجتماعية في البلدان العربية

الفصل الثامن: الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل العربي

الفصل التاسع: مدركات الأطفال العرب لأساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة

الفصل العاشر: مخرجات التنشئة الاجتماعية للأطفال العرب: التنشئة وتكوين الذات الفاعلة

الفصل الحادي عشر: التنشئة الاجتماعية في العالم العربي بين ضرورة التأصيل وأولويات التغيير

قائمة الجداول

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل السابع

الفصل الثامن

الفصل التاسع:

الفصل العاشر

قائمة الأشكال

الفصل الأول

الفصل الثالث

الفصل السابع

قائمة الأطر

الفصل الأول

التنشئة الاجتماعية للأطفال في بلدان الوطن العربي

أهمية الدراسة وأهدافها

الفصل الأول
التنشئة الاجتماعية للأطفال في بلدان الوطن العربي
أهمية الدراسة وأهدافها

أولاً: مدخل إلى موضوع الدراسة

يعتبر الإنسان- الفرد الذي يعيش فاعلاً في جماعة ومجتمع- هو الركيزة الأساسية للنهضة والتقدم. ولذلك فإن الرؤى التنموية المعاصرة تركز بالأساس على تنمية البشر، انطلاقاً من أن تنمية الإنسان ترفع قدرته على الاختيار وتوسع من فرصه في الحياة. وقد تمَّ إدراك هذه الحقيقة بجلاء في خطاب التنمية العربي منذ أن أكد تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عام ٢٠٠٢ على أن التنمية الإنسانية[١] هي "تنمية الناس؛ من أجل الناس، ومن قِبل الناس" (ص ٨). كما أكد التقرير على أن "التنمية الإنسانية هي توسيع لخيارات البشر" (ص ١٣). وإذا كانت عمليات التنمية البشرية تستهدف كل البشر، فإن الأطفال هم الذين سوف يشكلون مجتمع المستقبل. ومن ثم فإن اتجاههم صوب العناية والرعاية العقلية والنفسية والاجتماعية هو أحد الأركان الأساسية لبناء التنمية الإنسانية. فلم يعد الطفل في ضوء هذا الفهم مفعولاً به، بل أضحى فاعلاً قادراً على أن يصنع حياته وأن يعيشها بالكامل؛ بحيث تتحقق له كل صور النمو الجسدي والعقلي والوجداني والنفسي. وقد أدى هذا الفكر الجديد إلى تشكيل مفهوم جديد للتنشئة الاجتماعية يقوم على تصورات ومبادئ جديدة، لا تعتمد على الإملاء والشدة، بل تنهض على التعلم الحر والنشط والمشاركة. ويرتكز هذا المفهوم في التنشئة على المرونة وتشجيع المبادرات، والتفاعل الطلق، والتعلم عبر المشاركة، وذلك عبر علاقة تقوم على عدم التمييز بين الأطفال، وأن مصلحة الطفل تعلو على جميع المصالح، واحترام حق التواد بين الآباء والأطفال بحيث يؤدى التأثير الذي يمارسه الآباء دوراً إيجابيّاً في عملية التنشئة[٢].

وفي غمرة التحولات الإنسانية الجديدة، وفي ظل نسق التغيرات الاجتماعية العاصفة، في عصر الجدة والزوال والصدمات الحضارية، تأخذ التنشئة الاجتماعية بأساليبها

المتنوعة أهمية بالغة الجدة والخطورة. ففي الزمن الذي بدأت فيه الأمم والشعوب تتلمس مخاطر وجودها وتلملم أطراف هويتها إزاء عصف التغيرات العالمية الجديدة بدأت التنشئة الاجتماعية تطل بدورها التاريخي الجديد كصمام أمن وأمان يمنح الأمم قدرة متجددة على بناء هويتها والمحافظة على وجودها وإعادة إنتاج ذاتها وقيمها الحضارية في وجه التحولات الإنسانية الجديدة[٣]. وفي عصر العولمة وما بعد الحداثة بدأت الأمم المتقدمة تدرك، وعلى نحو علمي، أن تحقيق التوازن الوجودي المعاصر يقتضي إحداث تغيرات عميقة وجوهرية في طبيعة التنشئة الاجتماعية ذاتها بوصفها أداة المجتمع في تحقيق التوازن الحضاري في نسق التحولات الجديدة باهتزازاتها الحضارية. فأسلوب التنشئة الاجتماعية يحدد بالضرورة الهوية الاجتماعية للفرد من جهة، وللمجتمع الإنساني من جهة أخرى، وهذه حقيقة تؤكدها مختلف الدراسات والأبحاث العلمية الجارية في هذا الميدان. وهذا يعني بالضرورة أن التربية القديمة بأشكالها وأساليبها المختلفة لا تستطيع اليوم أن تواجه المد الأسطوري لقيم العولمة الزاحفة التي تهدد منظومة القيم الجوهرية الخاصة بكل أمة من الأمم. ففي ظل هذه التحولات الأسطورية الداهمة، التي تهدد الهوية الثقافية الوطنية، تتنامى في العقل والوجدان الأهمية الكبيرة لتطوير أساليب تربوية جديدة ومناهج تنشئة اجتماعية يمكنها أن تشكل الحصن الحصين للأمة في سبيل الحفاظ على مكونات وجودها وصفاء انتمائها. ومن هنا بالذات تطرح قضية التنشئة الاجتماعية نفسها كإشكالية سياسية تربوية بالغة الخصوصية.

وتعد التنشئة الاجتماعية من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين منذ وقت بعيد؛ فها هو ابن خلدون في معرض حديثه عن التنشئة الاجتماعية في القرن الرابع عشر الميلادي يكاد يشبه ما توصل إليه علماء الاجتماع الآن، يقول ابن خلدون: "إن الإنسان ابن عوائده ومألوفه لا ابن طبيعته ومزاجه، فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقاً وملكه وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجبلة، وعد ذلك في الآدميين تجده كثيراً صحيحاً والله يخلق ما يشاء"[٤]. فالإنسان هو نتاج أوضاعه الاجتماعية أكثر مما هو نتاج نسبه أو وراثته الطبيعية؛ فإذا نشأ الإنسان في بيئة تسلَّط عليه منها ضغط اجتماعي، أو قسر اجتماعي، وصار يؤثر في تكوين تفكيره وعاداته من حيث يشعر أو لا يشعر، فإن الإنسان لا يستطيع أن يتخلص من تأثير ذلك الضغط الاجتماعي فيه مهما حاول[٥].

فإذا كان أطفالنا هم ثروة المستقبل ومرآة المجتمع، والقوة البشرية القادمة... فماذا

أعددنا لمستقبلهم؟ وكيف هيأنا لهم الحياة؟ وهل اتفقت كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع على رؤية واحدة وهدف مشترك يسعى الجميع لتعزيزه وغرسه فيهم، أم أن كلّاً منهم يعمل وحده فتتشتت الفكرة ويهن الغرس ويضيع المستقبل...؟ وفي هذا السياق، وتأسيساً على الأهمية المتنامية لقضية التنشئة الاجتماعية وما يمكن أن تقدمه من حصانة حضارية للهوية والانتماء بدأت الساحة العربية تشهد نمواً كبيراً في الأبحاث النوعية في ميدان التنشئة الاجتماعية، التي تتناول قضية بناء البشر وترصد عوامل التنشئة الاجتماعية والمتغيرات الفاعلة فيها. وتأتي دراستنا الحالية حول مضامين واتجاهات التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر في نطاق هذه الرؤية؛ حيث نهضت الرغبة العلمية في إجراء هذه الدراسة التي تتوخى تحليلاً عميقاً لاتجاهات التنشئة الاجتماعية السائدة في البلدان العربية، والتي تسعى أيضاً إلى تحديد مكامن القوة والضعف في طبيعة ما هو سائد من أساليب تربوية يعتمدها الآباء والأمهات في تنشئة الأطفال.

ثانياً: أهمية الدراسة: المشاركة التزام أخلاقي

إن الاهتمام بتنشئة الطفل هو اهتمام بالتنمية الحقيقية والمستقبل؛ وتشكل الثقافة التي يكتسبها الأطفال محدداً لسلوكهم المستقبلي ونسبة نجاحهم وأدائهم، فالطفل بفطرته مهيأ لاستقبال خبرات نموه واستيعابها من الواقع الإنساني، والاجتماعي والثقافي، وفي حالة مستمرة من الاستجابة النشطة لمثيرات نموه وارتقائه. فالطفل لا تتحقق له إنسانيته المنشودة إلا إذا كان مشاركاً نشطاً في صميم عملية أنسنته ووفقاً لقوانين نموه بوصفه منظومة مفتوحة قابلة للتعلم وللتغير. ومن ثم فإن مشاركة الطفل في تشكيل هويته هو حق طبيعي، وتحقيق لوجوده المرتقب كقوة للذات وللمجتمع. والطفولة بإمكاناتها الكامنة من الذكاء والإبداع والقابلية للتعلم والنمو، مكون حيوي وجوهري في المجتمع وضمان أكيد لتحقيق جودة الحياة. لذا من المهم إتاحة الفرص للأطفال في التصريح عما في مكنونهم بخصوص الموضوعات التي يعيشونها؛ وهو ما يتطلب نظاماً يسمح للأطفال بتكوين آرائهم والتعبير عنها في ضوء احترامهم لكل فئات المجتمع وقيمه ومصالحه العامة. لأن المشاركة احتياج وحق لكل إنسان، وضرورية لتحويل الإنسان من معتمد على من حوله إلى مستقل ومعتمد على نفسه، ثم إلى متعاون مع الآخرين. وهى بذلك تؤدى إلى إسهام الأفراد في الحياة العامة، وإلى تبنيهم صورة إيجابية عن ذواتهم، وغالباً ما تحصنهم هذه المشاركة

ضد الانحراف بصوره المختلفة، وهي ليست فكرة مجردة بل تحتاج إلى ممارسة وتدريب.

ولذلك ينبغي الاهتمام في الأساس بتمكين الأطفال من مهارات المشاركة وما تتضمنه من سلوكيات وأخلاقيات التعاون والحوار؛ ومن ثم هناك حاجة واضحة إلى تطوير وتحسين أساليب التنشئة. يجب احترام الأطفال والثقة فيهم باعتبارهم مشاركين فعالين في إدارة الحياة، وتقر "اتفاقية حقوق الطفل" أن الأطفال ليسوا مجرد مُسْتقبلين سلبيين يعولهم الكبار بالرعاية والحماية، وإنما هم بالأحرى أشخاص لهم حقوق تؤهلهم كي يندمجوا ويشاركوا، اتفاقاً مع قدراتهم النامية، في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيهم؛ وكي يتدربوا على المسئولية تجاه هذه القرارات التي يبدون فيها مقدرة على اتخاذها لأنفسهم. فالأطفال "مشاركون فعالون" في حياتهم وحياتنا لأنهم الحاضر والمستقبل على السواء. إن تنمية ثقافة الاحترام لحق الأطفال في التعبير عن آرائهم الخاصة وأخذها مأخذ الجد، تمثل شرطاً رئيساً لتمهيد تربة صالحة وخصبة تنبت منها ثمار المشاركة، وإثراء الثقافة بقيم واتجاهات المشاركة، وبالمعرفة والوجدان في تعزيز مهارات وكفايات المشاركة، وفي شمول هذا الإثراء الثقافي لكل من ثقافة الكبار وثقافة الأطفال. وفي ضوء ذلك يمكن النظر إلى قضية التنشئة الاجتماعية للأطفال في ضوء أن مفهوم المشاركة هو التزام أخلاقي لا للأسرة فقط، بل لكل المؤسسات التي تشارك في هذه العملية، فضلاً عن المؤسسات المدنية والبحثية المنشغلة بقضايا الطفولة. ومن هذا المنطلق تأتي الأهمية القصوى لهذه الدراسة.

ولم تظهر هذه الدراسة من فراغ، وإنما تأسيساً على اهتمام كبير بقضية المشاركة من جانب المجلس العربي للطفولة والتنمية. فقد ظهرت فكرة هذه الدراسة تأسيساً على ما انتهى إليه منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع الذي عقد في بيروت خلال الفترة ٣-٤ يولية ٢٠١٢ تحت شعار الحق في المشاركة: "المشاركة تعني الحماية" والذي شمل عدداً من الفعاليات والدراسات، والتي أكدت على أهمية الأخذ بنموذج جديد في التنشئة الاجتماعية للأطفال العرب تقوم على إحداث تغيير ثقافي يضمن تنشئة جديدة لعالم جديد. وإعادة النظر في أساليب التنشئة السائدة وإخضاعها للفحص والتدقيق لتفتح نوافذ الحرية فيها وتخلِّصها من القيود التي تكبل النشء، وتحد من حركاتهم وتفكيرهم، وتضعف روح المبادرة لديهم. وتحريرها من كل أشكال التسلط والقهر والتعسف والعنف؛ حتى نتمكن من خلق فرد قادر على مواجهة زمان أصبح للعولمة فيه تأثير كبير في العالم بشكل عام، وفي الوطن العربي بشكل خاص مع ما تفرضه من تحديات وتوجده من مشكلات

وتفتحه من آفاق وفرص. وبناءً على تأكيد الأطفال على ضرورة الأخذ برؤيتهم في التنشئة التي ربما تتقاطع وقد تختلف مع رؤية الكبار لعالمهم وطموحاتهم.

وقد التزم المجلس العربي للطفولة والتنمية بالمبادرة التي خرجت عن منتدى منظمات المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع؛ لنشر نموذج جديد للتنشئة في المجتمع العربي؛ حتى تنمو مع الطفل ثقافة راسخة من القيم والسلوكيات التي تعزز بناء مجتمع يقوم على الحرية والمواطنة والمشاركة وقبول الآخر والتسامح والقدرة على التعبير وممارسة الحوار وإدارة الاختلاف وخلق حالة من التوافق الاجتماعي. ولا تتحقق هذه التنشئة إلا في ظل وجود مجتمع متحرر من التسلط؛ فهي ليست سوى نسق فرعي من النظم الاجتماعية تتأثر بها، وتستجيب لها، وتؤثر فيها أيضاً. وهو نموذج يقوم على مبادئ للتنشئة، بعيدة عن الإملاء والشدة، نماذج تعتمد على التعلم الحر النشط والمشاركة الجادة والفعالة، كما تعتمد على المرونة وتشجيع المبادرات، والتفاعل الطلق، والتعلم عبر المشاركة، وقبول حق الاختلاف، والإقرار بالتعددية والتنوع. هذا النموذج في التنشئة، يؤكد على أن مشاركة الطفل في تنمية وطنه، يتطلب جهداً تربويّاً له آلياته وقواعده وأساليبه المرتكزة على الممارسة في كل جوانب حياة الطفل، من الأسرة إلى المدرسة والإعلام والحياة الفكرية والثقافية عموماً، وهو نموذج ينمو ويتطور في إطار تشريعات وطنية تدعمه وتحصنه.

ومن هنا نشأت فكرة هذا المشروع الذي يسعى إلى تقديم نموذج جديد لتنشئة الأطفال في العالم العربي بالاعتماد على مخرجات منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع ٣-٤ يولية ٢٠١٢ وملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الطفل انطلاقاً من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، ونظريات التنشئة الحديثة في مجتمع المعرفة الجديد. وبناء على نتائج دراسة لطرق تنشئة الأطفال في المجتمع العربي والتي تنطلق من تساؤل جوهري: هل التنشئة في المجتمع العربي قمعية تأديبية تفرض فيها الطاعة والخضوع والحفظ والتكرار والالتزام بما يأمر به الكبار، أم هي تنشئة تشاركية يسمح للطفل فيها بالتعبير عن رأيه والتصريح بوجهة نظرة فيما يقدم له من تعليم وإعلام ومنتج ثقافي ومناقشة أسرته في قضاياه؛ ليطلق طاقاته بعيداً عن ثقافة الخوف والعنف. ثم معرفة وجهة نظر الأطفال في الطرق المستخدمة في تنشئتهم وما يقدم لهم من تعليم وثقافة، ورؤيتهم للثقافة ولدورهم في إنتاج هذه الثقافة؟ وإلى أي مدى يشارك الأطفال في هذا الفكر بوصفهم أفراداً ومواطنين صغاراً لهم رؤية وحق في إبداء الرأي والمشاركة؟ وتحاول الدراسة الانتهاء إلى تقديم إطار فكري.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقديم بيانات واقعية لرؤية المجتمع والطفل العربي لطرق التنشئة السائدة. وذلك عن طريق دراسة ميدانية لواقع تنشئة الطفل العربي في عدد من البلدان العربية؛ من أجل وضع أسس لنموذج جديد للتنشئة الاجتماعية في الوطن العربي. وفى إطار هذا الهدف العام تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدفين الفرعيين التاليين:

- دراسة أساليب وآليات التنشئة الاجتماعية الإيجابية في الأسرة والمدرسة.
- دراسة أساليب وآليات التنشئة الاجتماعية السلبية في الأسرة والمدرسة.
- التعرف على الطرق التي يستجيب بها الأطفال لآليات التنشئة الاجتماعية السائدة (مخرجات التنشئة).
- تقييم النموذج السائد لعملية التنشئة في الأسرة العربية والمدرسة العربية.
- التوصل إلى نموذج للتنشئة يجمع العناصر التي تمكن من بناء مواطنين صالحين، لديهم قدرة على المشاركة النشطة في حياة مجتمعاتهم.

رابعاً: المشكلة البحثية

ثمة متطلبات واقعية وبحثية ونظرية شكلت الخيوط التي نسجت منها مشكلة هذا البحث. ومن أهم هذه المعطيات:

١- أن المجتمع العربي يعتبر مجتمعاً شابّاً، يحتل فيه الشباب والأطفال مكان الصدارة في الهرم السكاني. فالأطفال في الفئة العمرية أقل من ١٤ سنة يشكلون ٢٩ ٪ من سكان الوطن العربي في عام ٢٠١٤ [٦]. وعلى الرغم من أن هذه النسبة تعد نسبة كبيرة مقارنة بدول العالم، فإن الجهود التي تبذل للعناية بهذه الكتلة الديموجرافية ليست كافية بحال؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة نسبة وفيات الأطفال ونقص تعليمهم (حيث ترتفع معدلات الأمية في العالم العربي لتصل إلى حوالي ٧٠ مليون أمي) [٧]. هذا فضلاً عن انتهاك حقوق الطفل في مجالات عديدة كالعمل وممارسات العنف والمعاناة من مشكلات التفكك الأسري وما ينتج عنها من سوء معاملة الأطفال وزيادة معدلات التشرد في بعض البلدان[٨]. ولا شك أن جانباً كبيراً من هذه المشكلات يرتبط بإهمال الأطفال، وعدم تكريس الجهود لتنشئتهم تنشئة سليمة. وتتفاقم هذه المشكلة في الدول التي لا تستطيع توفير موارد مادية كافية لمواجهة حاجات الأطفال؛ الأمر الذي يؤدي

إلى خروج الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم من دائرة الضوء، ومن دائرة العناية الفائقة. ومن هنا يصبح من الضروري فهم السياق الاجتماعي الثقافي الذي ينشأ فيه الأطفال من أجل العمل على تحويله إلى سياق محفز لعمليات تنشئة أفضل للأطفال.

٢- وثمة وجه آخر لهذا التناقض في أحوال الأطفال وظروف العناية بهم، يرتبط بالواقع التشريعي لأحوال الأطفال وحماية حقوقهم. فمن المعروف أن ثمة اهتماماً عالميّاً بحماية حقوق الطفل والذي تراكم في إصدار اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٨٩. وقد انعكس هذا الاهتمام العالمي بالطفل على الواقع السياسي العربي، فقد وقعت الدول العربية كافة على هذه الاتفاقية.

وقد اهتمت جامعة الدول العربية باعتبارها منظمة إقليمية، بقضايا الطفولة من خلال إدارة الطفولة التي أنشئت عام ١٩٨٠، كما عقدت المؤتمرات عالية المستوى لبحث قضايا ومشكلات الطفولة في الوطن العربي[٩]. وعطفاً على هذا الاهتمام أصدرت كثير من الدول العربية قوانين خاصة بالأطفال وحماية حقوقهم، تتكامل تماماً مع نصوص الاتفاقية.

وعلى الرغم من هذه الجهود الدولية والعربية لدراسة وتحسين حال كفالة وحماية حقوق الأطفال، فإن الواقع الدولي والإقليمي يشهد للأسف تراجعاً عن الالتزامات الموقعة وتجاوزاً للحقوق الأساسية المعترف بها للأطفال رسميّاً وأخلاقيّاً خصوصاً في المناطق التي تشهد عنفاً عرقيّاً أو طائفيّاً أو سياسيّاً، وهو ما ترصده التقارير المتتابعة لمنظمة اليونيسف عن وضع الأطفال في العالم سواء من جهة توفير الحقوق أو احترامها أو حمايتها[١٠].

لذا فقد اتجهت التقارير التي تهتم بأوضا ع الأطفال في العالم العربي إلى لفت الانتباه إلى أهمية مفهوم رعاية الأطفال وتنمية قدراتهم على أنه منهج شامل للسياسات والبرامج الخاصة بالأطفال من لحظة الولادة إلى أن يبلغوا السنة الثامنة من عمرهم، ويهدف هذا المنهج إلى حماية حقوق الطفل لكي يتمكن من تطوير كامل إمكاناته المعرفية والاجتماعية والبدنية، وتعد الخدمات المجتمعية التي تفي باحتياجات الرضع والأطفال الصغار حيوية لمنهج تنمية الطفولة المبكرة[١١]. ويصب هذا التشخيص العلاجي مباشرة في قضية التنشئة الاجتماعية. فهذه الحماية المنشودة للأطفال، والتي يجب أن تتوافق مع التشريعات العالمية والمحلية، لا يمكن أن تتم إلا في إطار نموذج أمثل للتنشئة الاجتماعية يحقق قدراً من التكامل بين الجوانب المختلفة للعناية بالأطفال من النواحي الجسدية والعقلية والنفسية.

٣- وإذا ما تعمقنا أكثر في حالة التنشئة الاجتماعية في الوطن العربي وجدنا أنها تعاني من مشكلات عديدة أكدتها البحوث العلمية. فقد استعرضنا في هذا البحث جُلَّ التراث البحثي الدائر حول أساليب التنشئة ومشكلاتها في المجتمعات العربية (انظر الفصل السادس). وكشف هذا العرض عن نتائج مهمة يمكن تلخيص بعضها فيما يلي:

أ. أنه لا يوجد أسلوب واحد تتفق عليه الأسر العربية في التعامل مع الأبناء، ولكن تتعدد الأساليب تبعاً للموقف حتى وإن اتسمت هذه الأساليب بالتناقض. فقد أشارت دراسة شهرزاد نوار وسعاد حشاني ٢٠١٣ إلى أن الطلاب لم يرجحوا استخدام أسلوب على آخر حيث كانت الدراسة تقارن بين أسلوبي السماحة والتشدد[١٢].

ب. ترتبط أساليب التنشئة السلبية المتمثلة في القسوة والحرمان والإهمال بالأسر الفقيرة كما أشارت إلى ذلك دراسة رضا سلاطنية ٢٠١٢ [١٣]، بينما أشارت دراسة تغريد كامل خضر ٢٠٠٥ [١٤] إلى أن الأمهات من المستويات الاقتصادية المنخفضة يتبعن طرقاً أكثر صرامة وشدة في تنشئة الطفل في المواقف المختلفة، في الوقت الذي تستخدم فيه الأمهات في المستويات الاقتصادية المرتفعة أسلوب المكافأة وهن أكثر اهتماماً بما يحققه أطفالهن من نجاح وتقدم في سلوكهم الاجتماعي.

ج. تستخدم الأسر العربية أسلوب التشدد والتسلطية مع الذكور بصورة أكبر مقارنة بالإناث وهذا ما ألمحت إليه دراسة شهرزاد نوار وسعاد حشاني ٢٠١٣[١٥]، ودراسة Dwairy, M. عام (٢٠٠٦) [١٦]، كما أن الذكور هم الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين من الإناث (نجاح أحمد محمد الدويك (٢٠٠٨)) [١٧].

د. تميل المعاملة الوالدية من جانب الأمهات إلى الحماية الزائدة والخوف الزائد على الأبناء (محمد عابدين ٢٠١٠[١٨]، باسمة حلاوة ٢٠٠٩) [١٩]، بينما يكون الآباء أكثر تشدداً في معاملة الأبناء وأكثر رغبة في دفعهم إلى تحمل المسئولية من الأمهات (باسمة حلاوة ٢٠٠٩،[٢٠] Dwairy, M. (٢٠٠٦)) [٢١].

ه. يرتبط المستوى التعليمي للوالدين ارتباطاً موجباً بالاتجاهات الإيجابية في معاملة الأبناء (نزيه أحمد الجندي ٢٠١٠) [٢٢]، وزيادة الاتصال والتفاعل بين الوالدين والأبناء Dwairy, M., & Achou (٢٠٠٩) [٢٣]، كما كان للمستوى التعليمي للأم وعملها تأثير على ميلها لاستخدام أساليب حديثة بعيداً عن الأسلوب التقليدي في تربية وتنشئة الأطفال (حمدية حميد حسن القرة ٢٠٠٧) [٢٤].

و. ارتبطت أساليب التنشئة الاجتماعية ببعض السلوكيات والسمات لدى النشء في البلدان العربية؛ ففي حين ارتبطت الأساليب الإيجابية بسلوكيات إيجابية، ارتبطت الأساليب السلبية بسمات وسلوكيات سلبية، فارتبط أسلوب التقبل كما يدركه الأبناء ارتباطاً إيجابيّاً بالسلوك التوكيدي وارتبط أسلوب الرفض ارتباطاً عكسيّاً بالسلوك التوكيدي، وأشارت إلى ذلك دراسة فرحات أحمد ٢٠١٠[٢٥]، ويوسف على فهد الرحيب (٢٠٠٧) [٢٦] .

ز. توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية (الأسلوب الديمقراطي، واستخدام الحوار والإقناع، وإشراك الأبناء في تحمل المسئولية) والتفوق الدراسي، وهناك ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية (الإهمال، والتسلط، والحماية الزائدة والتدليل، واستخدام العقاب البدني) والتأخر الدراسي لدى الأبناء كما أشار إلى ذلك عبد الرحمن السنوسي (٢٠١٢) [٢٧]. كما أن هناك ارتباطاً بين الأسلوب الديمقراطي والتقبل والتسامح وارتفاع مستوى التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل، كما ارتبط استخدام الأسلوب التسلطي والشدة والقسوة والنبذ والرفض، بانخفاض توافق الأطفال الاجتماعي والشخصي (نجاح رمضان محرز (٢٠٠٥)) [٢٨].

وتكشف هذه النتائج عن حقيقتين مهمتين: أن أسلوب التنشئة القائم على التسلطية والقسوة والإهمال ينتج سلوكيات غير اجتماعية لدى الأطفال ويؤدي إلى مزيد من الإحباط لديهم، وأن سيادة الأساليب الديمقراطية تؤدي إلى سلوكيات إيجابية ترتبط بالقدرة على الحوار والمشاركة فضلاً عن غرس قيم التسامح وقبول الآخر والثقة. وفي هذا الظرف يصبح من الضروري التعرف بشكل أكبر على الجوانب المختلفة لعملية التنشئة الاجتماعية في عدد من البلدان العربية من أجل وضع أسس ومبادئ لإرساء نموذج جديد للتنشئة في المجتمعات العربية.

٤. وتدعو الأطر النظرية الحديثة في التربية إلى تجاوز الأساليب القديمة والبحث عن أسس مبتكرة لتنشئة الأطفال وتعليمهم. وسوف نعرض في الفصل الثاني من هذا البحث لبعض الأطر النظرية المهمة التي يمكن الانطلاق منها لفهم قضايا التنشئة، وبناء نماذج معاصرة لها. وتدعو هذه النظريات إلى فهم عملية التنشئة على أنها عملية شاملة وتراكمية، كما تدعو إلى نبذ الأساليب القديمة والتأكيد على أن التنشئة

الاجتماعية هي عملية لغرس قيم الحداثة والتقدم، أو كما يقول باولو فريري بأنها عملية لبناء الأخلاق والحرية والمكنة والديمقراطية والحب والوعي الناقد. إنها عملية تتجه نحو تفجير طاقات الإنسان وقدراته الإبداعية [٢٩].

وتدعونا كل هذه الاعتبارات الواقعية والبحثية والنظرية إلى أن نعيد النظر في درس موضوع التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية، بأن نثير أسئلة أشمل وأعمق من الأسئلة التي ربما أثارتها دراسات أخرى. لذا فإن مشكلة هذا البحث تنطلق من سؤال عام حول السياق الذي تتأسس فيه عملية التنشئة: ما طبيعة السياق الاجتماعي الذي يفرز هذه الأنماط من التنشئة التي تشي بوجود مشكلات؟ ومن هذا تتفرع أسئلة كثيرة حول الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأطفال، والطريقة التي يدرك بها الأطفال عمليات التنشئة الموجهة إليهم، والمخرجات التي تنتج عن عملية التنشئة الاجتماعية. وتثير هذه المستويات أسئلة فرعية عديدة يمكن طرحها فيما يلي:

أ. أسئلة تتعلق بالإطار التشريعي والمؤسسي وسياسات حماية الطفل العربي :

١. ما الأطر التشريعية التي تحكم عمليات التنشئة الاجتماعية في الوطن العربي بعامة والبلدان العربية – محل الدراسة بخاصة؟
٢. كيف تطورت هذه التشريعات، وكيف تناغمت مع الاتفاقيات والمواثيق الدولية؟
٣. ما أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وما طبيعة العلاقات بينها؟
٤. هل توجد سياسات عامة بشأن هذه المؤسسات، وما دور هذه السياسات في حماية ورعاية الطفولة؟

ب. أسئلة تتعلق بالسياق الاجتماعي والثقافي للتنشئة الاجتماعية:

١. كيف تتشكل رؤية العالم فيما يتصل بتنشئة الوالدين للأبناء؟
٢. إلى أي مدى تميل العلاقات داخل الأسرة نحو الفردية؟
٣. ما أهم القيم – المبادئ التي تحرص عليها مؤسسات التنشئة (الأسرة – المدرسة) في عملية التنشئة؟
٤. ما معايير الثواب والعقاب السائدة داخل الأسرة العربية؟
٥. ما أهم صور الثواب والعقاب التي يتبناها المربون في الدول العربية عند التعامل مع الأطفال؟
٦. ما حدود تدخل الوالدين في حياة الأبناء؟

٧. كيف يتصور الفاعلون الرئيسون النمط المثالي للتنشئة الاجتماعية للطفل العربي، وكيف يدركون أدوارهم في تحقيق هذا النموذج المثالي؟
٨. هل تخضع عملية التنشئة الاجتماعية داخل (الأسرة والمدرسة) لمبادئ ثقافية عامة، أم أنها تخضع لظروف خاصة داخل كل مؤسسة على حدة ؟
٩. إلى أي مدى تتباين أبعاد السياق الاجتماعي الثقافي بتباين متغيرات الدولة، والنوع، والعمر والمستوى التعليمي؟
١٠.إلى أي مدى ساهمت التشريعات والقوانين في تعديل أساليب التنشئة؟

ج. أسئلة تتعلق بالاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء:

١. ما الاتجاهات الوالدية الأكثر شيوعاً في عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة العربية؟
٢. هل هذه الاتجاهات إيجابية، أم سلبية؟
٣. هل تتباين الاتجاهات الوالدية (السلبية والإيجابية) في تنشئة الأبناء وفقاً لمتغيرات الدولة والنوع والعمر والحالة التعليمية والحالة الاجتماعية وعدد الأبناء؟

د. أسئلة تتعلق بمدركات الأطفال لأساليب التنشئة في المنزل والمدرسة:

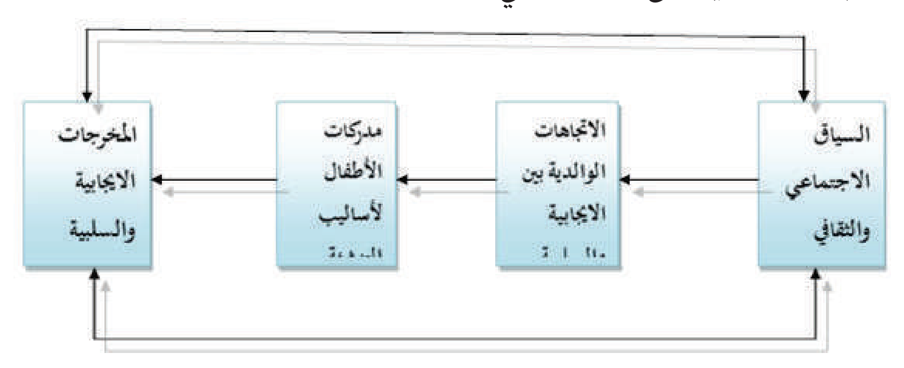
١. كيف يدرك الأطفال أساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارس عليهم؟
٢. هل تختلف أساليب التنشئة الإيجابية والسلبية بين الأسرة والمدرسة؟
٣. ما مظاهر هذا الاختلاف؟
٤. ما مظاهر التعاون والصراع بين مؤسسات التنشئة (الأسرة والمدرسة)؟
٥. ما أهم الإيجابيات والسلبيات التي تكتنف عملية التنشئة الاجتماعية في مجالاتها المختلفة؟
٦. إلى أي مدى تتباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة داخل الأسرة والمدرسة بتباين متغيرات الدولة، والنوع، والعمر، والمرحلة الدراسية، وتعليم الوالدين ونوع التعليم (حكومي – خاص)؟

هـ. أسئلة تتعلق بمخرجات التنشئة الاجتماعية:

١. كيف تنعكس هذه الأساليب في سلوكيات واقعية يمكن الإخبار عنها ؟
٢. ما أهم الآثار المترتبة (المخرجات) على التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة؟
٣. كيف يستجيب الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة؟

٤. ما الأنماط الأكثر شيوعاً في استجابات الأطفال؟
٥. هل تميل هذه الأنماط (المخرجات) إلي الإيجابية، أم السلبية؟
٦. إلى أي مدى تتباين مخرجات التنشئة الإيجابية والسلبية بتباين متغيرات الدولة، والنوع، والعمر، والمرحلة الدراسية، وتعليم الوالدين ونوع التعليم (حكومي – خاص)؟

ويجب عدم النظر إلى هذه الأسئلة ولا فهمها على أنها جزر منعزلة، بل تفهم على أن كلًّا منها يشكل متغيراً مهمّاً في منظومة التنشئة. ولذلك من الأهمية بمكان أن نحدد مسار العلاقة بين هذه المكونات أو المتغيرات. لا شك أن السياق يلعب دوراً حيويّاً بوصفه متغيراً مستقّلاً يشكل الواقع الذي تتم فيه التنشئة، كما تعكس الاتجاهات الوالدية ومدركات الأطفال الأساليب التي تمارس عبرها التنشئة، وفي النهاية يؤدي ذلك إلى مخرجات تأخذ طابعاً إيجابيّاً أو سلبيّاً وفقاً للأساليب الأكثر شيوعاً. وفي ضوء هذا يمكن أن تتركب مشكلة البحث تصوريّاً على النحو التالي:



ولا شك أن هذا المسار هو مسار دائري، بمعنى أن تأكيد الجوانب الإيجابية أو السلبية عبر المسار يرتد مرة أخرى على السياق ليعيد تشكيله. كما أن الاتجاهات والمدخلات يمكن أن تتأثر بعدد من المتغيرات الوسيطة الأخرى كالسن والنوع وتعليم الآباء، وهي متغيرات تم أخذها في الحسبان عند صياغة مشكلة البحث وأدواته. وأخيراً فإن ثمة مشكلة مهمة يجب الإشارة إليها، وهي أن هذه الصياغة قد لا تغطي إلا الأسرة والمدرسة نظراً إلى كونهما مؤسستين من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولا تغطي المؤسسة الإعلامية (التي تجرى لها دراسة مستقلة في هذا المشروع البحثي التنموي الكبير). ومن هنا فإن درس السياق، والاتجاهات، والأساليب المدركة في عملية التنشئة الاجتماعية ومخرجاتها يركز على الفاعلين في الأسرة (الآباء والأمهات)، وفي المدرسة (المدرسين)، وعلى الأطفال

بوصفهم متلقين للتنشئة الاجتماعية وفاعلين يمكن لهم إدراكها على نحو معين ومؤثرين في عملية التنشئة بما يصدرونه من ردود أفعال يكون لها مردود على القائمين بالتنشئة.

الهوامش

١. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٢)، تقرير التنمية الإنسانية العربية: خلق فرص للأجيال القادمة، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

2. E. N. Jouriles, C. M. Murphy, A. M. Farris, D. A. Smith, J. E. Richters, and E. Waters, "Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: increasing the specificity of the marital assessment," Child Development, vol. 62, no. 6, pp. 1424–1433, 1991.

٣. علي أسعد وطفة، وعلي شهاب (٢٠٠٩) السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر: دراسة في الخلفيات الاجتماعية لاتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو أسلوب التعامل الديمقراطي للوالدين، متاح على الموقع التالي:

- http://www.almostshar.com/web/images/Mat/272.pdf

٤. عبد الرحمن بن خلدون (١٩٨٠)، مقدمة ابن خلدون، (٣ أجزاء) ط ٣، تحقيق علي عبدالواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر، ص ١٣٠.

٥. علي عبد العزيز الياسري (٢٠٠٩)، التنشئة الاجتماعية السياسية: مفهومها-جذورها، مجلة الدراسات الدولية، العدد الأربعون، ص ص ١٤٧ - ١٥٦.

٦. الأمم المتحدة، شعبة السكان/ إدارة الشئون الاقتصادية (سبتمبر، ٢٠١٤).

٧. المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى (٢٠٠٤).

٨. أحمد زايد، طفولة في خطر، القاهرة، اليونيسف، ٢٠١٠.

٩. محمد عبده الزعير، دور جامعة الدول العربية في تحقيق الشراكة بين منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية لدعم برامج الطفولة، منتدى المجتمع المدني الثاني للطفولة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٨٧.

١٠. منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف"، تقرير وضع الأطفال في عالم حضري، ٢٠١٢.

١١. منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسف"، تقرير وضع الأطفال في العالم، ٢٠٠١.

١٢. شهرزاد نوار، سعاد حشاني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة،٩-١٠ إبريل ، ٢٠١٣.

١٣. رضا سلاطنية ، التنشئة الاجتماعية في الأحياء العشوائية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد السابع ، ٢٠١٢،ص ٢١٠.

١٤. تغريد كامل خضير، أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العراقية دراسة مقارنة بين الأسر المعسرة والميسرة في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاجتما ع، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٥.

١٥. شهرزاد نوار، سعاد حشاني، مرجع سابق.

16.Dwairy, M. (2006). Parenting Styles in Arab Societies: A First Cross-Regional Research Study. Journal Of Cross-Cultural Psychology, 37(3), 230-247. doi:10.1177/0022022106286922

١٧. نجاح أحمد محمد الدويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، بحث استكمالي للحصول على درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة ٢٠٠٨.

١٨.محمد عابدين، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية- فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٢، ١٢٩- ١٤٦، ٢٠١٠.

١٩. باسمة حلاوة، مرجع سابق.

٢٠. المرجع السابق.

21. Dwairy, M., Ibd.

٢٢. نزيه أحمد الجندي،التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية - دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٦ ، العدد الثالث ، ٢٠١٢.

1. 23. Dwairy, M., & Achoui, M. (2009). Adolescents-Family Connectedness: AFirst Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. Journal Of Child And Family Studies, 19(1), 8-15. doi:10.1007/s10826-009-9335-1

٢٤.حمدية حميد حسن القره لوسي، التنشئة الاجتماعية للطفل بين التقليد والحداثة، رسالة ماجستير، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٧.

٢٥.فرحات أحمد، أساليب المعاملة الوالدية (التقبل - الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة معمري تيري وزو، الجزائر، ٢٠١٢.

٢٦.يوسف على فهد الرجيب، مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية، مجلة دراسات الطفولة، عدد يناير ٢٠٠٧ م .

٢٧.عبد الرحمن السنوسي، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كلية التربية - البيضاء ، جامعة عمر المختار ، ليبيا، ٢٠١٢.

٢٨. نجاح رمضان محرز ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي فى رياض الأطفال، مجلة دمشق ، المجلد ١٢، العدد الأول،٢٠٠٥، ص ص ٣٠٥- ٣٠٦.

٢٩. باولو فريري (٢٠٠٧). تربية الحرية.. الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية. ترجمة: أحمد عطية أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الفصل الثاني

الأسس النظرية والأطر المفاهيمية للدراسة

الفصل الثاني
الأسس النظرية والأطر المفاهيمية للدراسة

أولاً: المدخل النظري للدراسة

من المعروف أن التنشئة الاجتماعية هي العملية الأكبر والأهم في حياتنا الاجتماعية. فمن خلالها يتشكل الفرد، وتتشكل شخصيته وذاته وتوجهاته نحو الحياة. فالتنشئة الاجتماعية هي همزة الوصل بين ثقافة المجتمع وبين تكوين شخصيات وذوات أفراده؛ فعبر العمليات الفرعية للتنشئة الاجتماعية تتسرب الثقافة – بقواها الخفية وعناصرها المنظورة وغير المنظورة – إلى البنية الداخلية للأفراد، أي إلى عقولهم ونفوسهم، فتتشكل ذواتهم على النحو الذي يريده المجتمع. وترتقي الذات هنا – كما يذهب التفاعليون الرمزيون – من الأنانية الفردية إلى الاندماج الاجتماعي، أو من "الأنا" إلى الذات الجماعية التي تعرف أصول وقواعد التفاعل مع الآخرين.

ومما لاشك فيه أن المجتمع يطبع أفراده بالطابع العام للثقافة. ومن هنا كان الاختلاف بين المجتمعات في طبيعة التنشئة الاجتماعية. فالتنشئة تتجه دائماً إلى الانصياع للأطر الثقافية الحاكمة، فتطبعها بطابعها فتصبح عمليات التنشئة وسيلة لتحقيق أهداف الثقافة ومراميها. ولقد أكدت مارجريت ميد عبر دراستها للثقافات المختلفة كيف "تدمغ" كل ثقافة النشء بطابعها وآلياتها. فعلى الرغم من وجود معايير عامة للسلوك الأخلاقي، فإن الثقافة هي التي تطبع هذه المعايير بطابعها، وهي التي تحدد المزاج الثقافي العام، كما تتمثل في طبيعة العلاقات بين الذكور والإناث، وطبيعة تقسيم العمل، وطبيعة الاستعداد للعنف.

وتتم عملية التنشئة الاجتماعية عبر آليات فرعية عديدة تتدرج من استخدام النصح والتوجيه إلى استخدام أساليب القسوة والعنف. وتشارك في صنع هذه الآليات واستخدامها مؤسسات عديدة تبدأ من الأسرة فالمدرسة فجماعات الرفاق فالمؤسسات الدينية فالمؤسسات الإعلامية. وتعمل آليات التنشئة الاجتماعية عبر هذه المؤسسات على نقل تراث المجتمع وثقافته إلى نفوس الأفراد وعقولهم. وهم إذ يستدمجون هذه الثقافة يتحولون إلى أفراد يحملون هذه الثقافة وينقلونها بدورهم إلى أبنائهم. التنشئة الاجتماعية إذن عملية معقدة ذات أبعاد مختلفة.

ومن أهم أبعاد التنشئة الاجتماعية علاقتها بالتنمية الاجتماعية. فمؤسسات التنشئة هي مؤسسات تكوين الالتزام على ما يذهب علماء الاجتماع الوظيفيون[1].

ويعني ذلك أنها المؤسسات المسئولة عن تكوين الأفراد وبناء عقولهم، ليخرجوا إلى المجتمع أفراداً قادرين على العمل والإنجاز والمشاركة؛ شريطة أن يوفر المجتمع لمؤسسات التنشئة الاجتماعية الدعم المالي والسياسي والاجتماعي. إن التنمية والتنشئة مترابطتان؛ لأنهما تهدفان إلى إحداث تغيير إيجابي في الفرد والمجتمع، فكلتاهما عملية ترمي إلى خدمة الإنسان، وبنائه، وتحسين مستويات حياته، وتطويره بشكل شامل ومتكامل. لذلك فالعلاقة بينهما وثيقة، إذ التربية مهمة لتحقيق التنمية، والتنمية مهمة لتقدم المجتمع. وأي قصور يعتري إحداهما ينعكس بالضرورة على الأخرى بشكل سلبي. إن التنمية تؤتي أكلها في أجواء الحرية والمشاركة والحوار، وتذوي في مناخات الكبت والتجبر والقسر والإكراه. وتتكشف العلاقة بين التربية والتنمية عبر الدور الذي تقوم به التربية في تكوين الأفراد وبناء ذوات الأفراد وعقولهم، وذلك عبر:

- بناء شخصية الفرد، وتكوين الإطار الفكري والقيمي الذي يقود حياته وتفاعلاته مع الآخرين. ويتكون هذا الإطار من مجموعة من القيم الثقافية التي تتدرج من رؤية العالم والنظرة إلى الحياة وجدواها وأهدافها، إلى القيم العامة التي تحكم علاقة الفرد بالآخرين وتشكل ذاته الجمعية، والقيم الفردية التي تشكل ذات الفرد وبناء شخصيته.
- بناء الهوية الفردية والجماعية. بمعنى بناء الطابع العام لشخصية الفرد وشخصية المجتمع، عبر أبعادها التاريخية والدينية والثقافية.
- بناء رأس المال الثقافي، أي بناء المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من القيام بدور في خدمة مجتمعه وتحقيق أهدافه.
- وعلى الرغم من وجود إجماع بين علماء العلوم الاجتماعية على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في عمليات التنمية، فإن هناك مداخل عديدة لمشاكلة هذه العلاقة. وينبع الاختلاف بين هذه المداخل في الاختلاف في نقطة الارتكاز التي تقوم عليها الرؤية الكلية للمدخل. ونسعى في هذا البحث إلى تأسيس نموذج تحليلي يعتمد على قراءة كل هذه المداخل والاستفادة من نقاط القوة فيها. وقد يكون مفيداً هنا الإشارة إلى هذه المداخل ولفت الانتباه إلى الأبعاد التي أفدنا منها في تكوين النموذج التحليلي الذي تنطلق منه هذه الدراسة.

١. **المدخل النسقي عند لومان** Luhmann، يؤسس هذا المدخل للعلاقات التفاعلية بين مكونات النسق التربوي وأنساق المجتمع الأخرى، ويؤكد - من ناحية ثانية -على العلاقة التبادلية بين مدخلات عمليات التنشئة الاجتماعية ومخرجاتها. ففي هذا المدخل تفهم عملية التنشئة الاجتماعية على أنها عملية ديناميكية، تؤدي دورها في سياق معين وأنها تتغير بتغير هذا السياق. فمخرجاتها تبنى دائماً على طبيعة المدخلات التي تنصهر داخل النسق التربوي والتي تأتي إليه من البيئة المحيطة، أو السياق المحيط[٢]. ويعتمد التحليل النسقي على دراسة التنشئة بوصفها كياناً كلّياً يتسم بوجود روابط متبادلة بين أجزائه؛ تتضمن جانبين؛ النسق ومحيطه، ويتشكل المحيط من مجموع العناصر التي يؤثر تغيرها على النسق، كما أنها تتأثر في حد ذاتها بمتغيرات النسق؛ وما علينا عند استخدام المدخل النسقي في فهم التنشئة الاجتماعية إلا أن نفهم هذا النسق في تفاعله مع الأنساق المحيطة به. ويتم التواصل - حسب تعبير لومان- داخل كل نسق بناء على منطق ذاتي مستقل عن منطق الأنساق الأخرى، ويسمي لومان هذه الأنساق بالأنساق الوظيفية لأن كلّاً منها يتفرد بوظيفة اجتماعية مهمة. ويتحدث لومان عن التكوين الذاتي، ويعني ذلك أن النسق لا يمكن إنتاج عملياته الذاتية إلا من خلال شبكة عملياته الذاتية. وتنطلق نظرية الأنساق من معايير الحكم على الفعل الإنساني تصا غ بمجملها داخل المجتمع. وتعتمد نظرية النسق وتؤسس على التمييز بين النسق والبيئة، وعلى رسم الحدود بينهما حيث تتشكل بيئة النسق من كل ما عداه من الأنساق الأخرى. فكل نسق هو منغلق على نفسه ويخط حدوده عبر عملياته النوعية الخاصة ويميز نفسه عن البيئة، وهو في الوقت ذاته منفتح على الأنساق الأخرى عبر قنوات تربطه بالبيئة المحيطة وبالأنساق الأخرى[٣].

٢. **المدخل التفاعلي الرمزي**، الذي يهتم بعمليات بناء الذات الفردية (أو الأنا) وبناء الذات الجمعية (النحن)، عبر تشكيلات التفاعل الرمزي الذي تقوم فيه الرموز اللغوية وغير اللغوية بدور كبير. ويفيدنا هذا المدخل في لفت الانتباه إلى أهمية تكوين الذات الجماعية، وأكثر من هذا لفت الانتباه إلى الطريقة التي تتكون بها هذه الذات الجماعية؛ هل تتكون بناء على ثقافة الطاعة والولاء، أم القمع والهيمنة، أم الحرية والاختيار؟ وبهذه الطريقة فإن نظرية التفاعل الرمزي تضعنا مرة أخرى في قلب العلاقة بين الذات والسياق، خصوصاً السياق الثقافي بما فيه المكونات اللغوية - الرمزية التي تعد

همزة الوصل بين الذات والسياق الذي تنشأ فيه[٤]. وفي إطار التنشئة الاجتماعية فإن المشكلات التي تحدث بين الزوجين أو بين الوالدين والأبناء ترجع أسبابها حسب هذه النظرية إلى سوء عمليات التفاعل فيما بينهم حيث مصدرها سوء فهم القيم والمعايير والاتجاهات والمواقف بين الأطراف، وتدخل هنا في إطار العلاقة بين المراكز والأدوار وكيفية ترجمتها بالنسبة إلى كل واحد منهم، فاليوم مثلاً يوجد تداخل بين الأدوار التي تقوم بها الزوجة والتي يقوم بها الزوج داخل الأسرة؛ فالحريات التي مُنحت للمرأة والأولاد في ضوء التغير الذي حدث في المجتمعات الحديثة أدت إلى مشكلات في العلاقات الأسرية بمختلف أشكالها. وأدى التعامل مع الظروف الجديدة والمتغيرة إلى تغيير العلاقات والتفاعلات بين أفراد الأسرة وخصوصاً بين الآباء والأبناء[٥].

٣. **نظريات التحديث عند أنكليس Alex Angeles** ودانيال ليرنر Daniel Lerner ، وهي من النظريات التي تؤكد على أهمية التعليم وأدوات الاتصال الحديثة في اكتساب قيم الحداثة، وعلى رأسها قيمة التعاطف (أو التقمص الوجداني) التي تجعل الفرد قادراً على المشاركة الفعالة في حياة المجتمع والاندماج الاجتماعي في بنائه القيمي والثقافي[٦]. فقد قدمت نظريات التحديث فهماً جديداً لعمليات التنشئة وآلياتها، فالتطور السريع والتقدم التكنولوجي قد أرسيا مفهومات لا يمكن تجاوزها عند محاولة فهم عملية التنشئة الاجتماعية وبخاصة المخاطرة المحسوبة، والثقة، والانعكاسية، وعدم اليقين، والمواطنة العالمية، والتنشئة العالمية. ويفترض أن تترك هذه المفهومات آثاراً على الفرد بحيث بدأ يتحوصل في أطر ثقافية وعرقية يعرِّف نفسه من خلالها. وعلى مؤسسات التنشئة في مثل هذه الظروف أن تبدع أساليب جديدة لمواجهة هذه المرحلة من الحداثة بحيث تخلق لنفسها نوعاً من التعبئة الانعكاسية Reflexive mobilization بحيث تستبدل الهوية الذاتية self- identity بالذات المجتمعية self- society التى كان يحتمي الفرد بها في المجتمعات التقليدية[٧].

٤. **نظرية رأس المال الثقافي عند بيير بورديو Pierre Bourdieu** تدور حول دور التعليم في تكوين رأس المال الثقافي، وفي بث قيم خاصة عبر المناهج الخفية تجعل الفرد أكثر ارتباطاً بالنظم السياسية السائدة والإيديولوجيات السائدة. ثمة تأكيدُ هنا على وظيفة التعليم في بناء الرصيد الثقافي، ولكنْ ثمة تأكيد آخر على الآليات التي تستخدم لتنشئة الصغار على قيم بعينها وتوجيههم إلى الانتماء إلى نظم سياسية بعينها. ويقدم

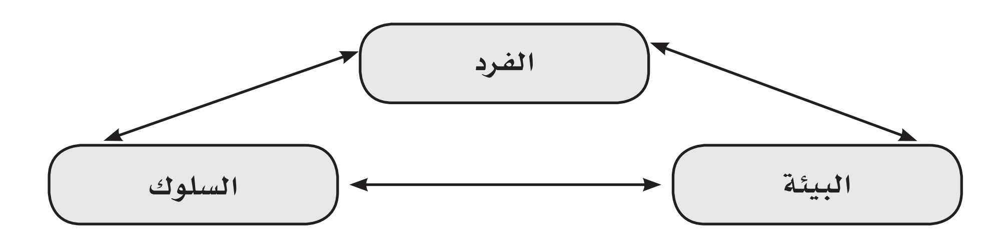
بورديو من خلال نظريته مفهوماً لرأس المال يتسع ليشمل كل أنوا ع الممتلكات التى يستخدمها الفاعلون فى ممارساتهم. ويميز بورديو بين أشكال متعددة من رأس المال، فبالإضافة إلى رأس المال الاقتصادى هناك رأس المال الثقافى، يقسمه بورديو إلى نوعين؛ أحدهما موروث وهو كل ما يناله الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية، مثل عناصر البنية العقلية ومفردات اللغة، والآخر مكتسب، وهو كل ما يكتسبه الفرد من مؤهلات تعليمية. ويدعونا بورديو إلى التفكير فى رأس المال الثقافى بالطريقة نفسها التى نفكر بها فى رأس المال الاقتصادى، وخصوصاً ما يتعلق بتراكم رأس المال، فالمؤسسات التعليمية مبنية على مساندة من يحوزون بداية رأس مال ثقافى، وتتم هذه المساندة من خلال اعتبار النظام التعليمى هابيتوس الجماعة المسيطرة، وهو الهابيتوس الطبيعى والمناسب. ويتساوق مع هذا النوع من رأس المال، نوع آخر من رأس المال وهو رأس المال الاجتماعى ويقصد به الصلات أو العلاقات الاجتماعية للفاعلين، و رأس المال الرمزى والذي يعني الشرعية التى ينالها الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات نتيجة اعتراف الآخرين بهم. وتتأسس هذه الشرعية على الاعتقاد والثقة(٨).

٥. **النظرية التحريرية عند باولو فريري Paulo Freire**، وتدور حول الآليات التي يمكن أن نبني بها الإنسان الحديث عبر تربيته على المكنة والحرية والأخلاق والديمقراطية والحب والوعي الناقد. هنا تركيز على أن التربية والتعليم يمكن أن يفجرا طاقة الإنسان، وأن يحولاه إلى إنسان حر باحث عن الديمقراطية والأخلاق المدنية، وأن الممارسة التربوية الديمقراطية والجادة هي تلك القائمة على إنتاج التفكير الذكي وتحقيق وتنمية استقلالية كل من المعلم والطالب، واحترام ما يعرفه المتعلم، والقدرة على النقد، وأن يقبل المعلم المخاطرة والجديد، ويرفض التمييز، وأن يعي بالنقص المعرفي والاعتراف بحدود الإنسان، وأن يكون المعلم متواضعاً ومتسامحاً مع نضاله من أجل حقوقه، وأن تكون لديه قدرة على فهم الواقع، وإيمان بأن التغيير ممكن وأن التدريس يتطلب الفضول. تصير التنمية هنا وعياً وتمكيناً للبشر وانطلاقاً للحرية. وتعتمد نظرية باولو فريري التحريرية في التنشئة على تحرير الإنسان من الواقع المتخلف والخروج بالفقراء من دائرة الفقر. وقد أطلق فريري على هذه العملية مصطلح إثارة الوعي conscientization بهدف تنشئة أفراد واعين بحقيقة واقعهم، فاهمين له، مفكرين فيه، مهتمين به، ناقدين له، وعاملين على تغييره دائماً نحو الأفضل، وفق مبادئ

إنسانية حرة. ومن ثم يخرج الفرد من ثقافة الصمت (كما يسميها فريري)، أو من ثقافة الاغتراب والعجز وقبول الأمر الواقع، إلى ثقافة الحرية والانطلاق والنقد والقدرة على الإدراك العميق لكل الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يشكل حياته. ويتم ذلك وفقاً لفريري من خلال العمل الجماعي، والتعلم عن طريق الحب والحوار والتعاطف والثقة والأمل والتفاعل الاجتماعي البناء والنقد..إلخ. فتصبح العملية التعليمية برمتها عملية ديمقراطية، ويتبدل السياق من سياق قاهر إلى سياق ديمقراطي، يشجع على إنتاج المواطن النشط والمشارك (٩).

ولا شك أن المداخل التربوية تفيدنا في فهم الجوانب الإيجابية والسلبية في عملية التنشئة الاجتماعية، وارتباط التنشئة الاجتماعية بالسياق الاجتماعي والسياسي، وقدرتها على إنتاج رأس مال ثقافي خلاق، وحرية، ومكنة، وإبدا ع، واستقلالية، وقدرة على التعاطف، أو إنتاج خضوع واستكانة، والشعور بالأنوميا واللامعنى.

٦. **نظرية التعلم الاجتماعي**؛ تمكننا نظرية التعلم الاجتماعي من الولوج إلى قلب عملية التنشئة الاجتماعية. فجوهر هذه العملية هو التفاعل الاجتماعي بين الأطفال والكبار (في الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام). ويقوم هذا التفاعل على عمليات معقدة بعضها يعتمد على الأساليب الديمقراطية والحوارية والتشاركية، ويعتمد بعضها الآخر على الأساليب التسلطية والقسر واللامبالاة. وبناء عليه تفيدنا نظرية التعلم الاجتماعي في فهم الدور الذي تقوم به بعض آليات التنشئة مثل: الكف، والتقليد، والملاحظة، والتوحد، والضبط، والثواب والعقاب... إلخ، وهذه الآليات هي محور التعلم الاجتماعي الذي يعتبر الآلية المركزية للتنشئة الاجتماعية في كل المجتمعات مهما اختلفت نظرياتها وأساليبها في التنشئة، ومهما تعددت وتنوعت مضامينها في التربية. وفضلاً عن ذلك فإنه يفيدنا في التعرف على مخرجات التنشئة، أي النتائج التي تترتب على استخدام عمليات تنشئة بعينها: كالمكنة والاستقلالية والحوار والمشاركة أو العنف والانسحاب وفقدان المعنى، وضعف الثقة. وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولايمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين. ويمكن توضيح العلاقة بالشكل التالي:



ويرى باندورا أنه يمكن اكتساب عديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وهذا مايؤكد مفهوم التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج .Observation Learning by، وتحدث معظم أنماط التعلم الإنساني من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة . فنحن نتعلم من خلال ملاحظة الآخرين وأنماط السلوك التي تصدر عنهم ومتابعة أشكال التعزيزات التي يتلقاها هؤلاء الآخرون نتيجة ممارستهم هذه الأنماط السلوكية. فاكتساب اللغة والعادات والتقاليد والأنماط السلوكية المشبعة بها الثقافة التي يعيش فيها الفرد وكذا الاتجاهات وردود الأفعال والانفعالات وغيرها يتم تعلمها من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم أو محاكاتهم. وبمعنى آخر، ينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا اعتبرنا أن التعليم بمفهومه الأساسي، عملية اجتماعية. إذ يبدو من غير الممكن أن يتم التعليم عن طريق الممارسة والخبرة المباشرة فقط. وتتضمن هذه النظرية تضمينات تربوية مهمة منها أن الطلاب يكتسبون جزءاً كبيراً من خبراتهم باستخدام النمذجة، وأن التعلم الاجتماعي يسهم في زيادة خبرات الطلاب غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة، كما يسهم التعلم الاجتماعي في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة، هذا ويعد التعلم الاجتماعي مصدراً رئيساً لتعليم القواعد والمبادئ [١٠].

٧. **نظرية الضبط الاجتماعي لهيرشي؛ الضبط الاجتماعي** يعني امتثال الفرد لمعايير المجتمع الذي ينتمي إليه، ويتعلم الإنسان السلوك الانضباطي عن طريق التنشئة الاجتماعية. فهناك القوانين أو المعايير الرسمية وغير الرسمية التي يجب على الفرد مراعاتها واحترامها وإلا كان جزاؤه العقاب. لذلك هنالك ما يُعرف بالضبط الإيجابي والضبط السلبي. ويهدف الضبط الاجتماعي إلى تحقيق النظام والتكافل داخل الجماعة والمجتمع عن طريق احترام كل ما هو متفق عليه من عادات وتقاليد وقيم ومعايير وقوانين رسمية. ولكل ثقافة وسائل ضبط اجتماعية خاصة بها ربما تكون غير مقبولة

بالنسبة إلى ثقافة أخرى. وتوجد داخل الثقافات أو المجتمعات المركبة والمعقدة ثقافات فرعية، وجماعات، وفئات، ومؤسسات تختلف هي الأخرى فيما بينها في الوسائل، مثل الجمعيات، النقابات، العائلات، المدارس، الجماعات الاجتماعية، الطوائف، الأقليات... إلخ. ويشير هيرشي إلى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تكون لها تأثيرات إيجابية على الضبط الذاتي للشخص، كما تكون لها تأثيرات سلبية إذا لم تقدم القيم والمعايير الإيجابية، ولم تنجح في نقل الثقافة للأفراد، وفي عدم تدريبهم على الضبط الاجتماعي الذاتي؛ مما ينتج عنه عدم نضج الأفراد اجتماعيّاً وعدم قدرتهم على التكيف داخل المجتمع مما يجعلهم أكثر قابلية للانحراف؛ لذلك تأتي أهمية الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية نظراً إلى ما يترتب عليها من تدعيم القيم وأنماط السلوك الصحيحة، وتكوين الضبط الذاتي للأفراد. ويتضمن مفهوم الضبط الاجتماعي، الضبط الداخلي، فالمجتمع يضفي على الطفل الطابع الاجتماعي بمده بالقيم والأعراف؛ حتى يتكون لديه الضمير ضابطاً داخليّاً يمنع الشخص من الانغماس في الانحراف، والضبط غير المباشر؛ حيث إن تطور العاطفة والاحترام داخل الطفل نحو الوالدين، يقوم بدور الضبط غير المباشر، و الضبط المباشر.

ومن ثم يتضح أن التنشئة الاجتماعية تمثل إحدى وسائل الضبط الاجتماعي في المجتمع؛ لأنها تقوم بمد الأفراد بالقيم الأخلاقية ومعايير السلوك، وأساليب التعامل والتكيف مع المجتمع وتدريب الأفراد على الضبط الذاتي مما يدعم الضبط الاجتماعي داخل المجتمع[١١].

٨. **النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Vegotesky**؛ وتقوم هذه النظرية على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم، فلا يحدث تكوين للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة المتعلم. ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة باعتبارها ضرورة لحدوث التعلم. فالثقافة والمجتمع من العوامل المؤثرة في تنمية معرفة المتعلم، والحوار والمناقشة لهما أهمية كبيرة في بناء المعنى لدى المتعلم(١٢).

٩. **النظرية النقدية لمايكل أبل Michael Apple** ؛ قامت النظرية النقدية في مواجهة النظريات التقليدية في رؤية العالم، والتصدي للجماعات الاجتماعية المهيمنة وقراراتها الاقتصادية

والثقافية والتربوية التي تؤثر في حياة المواطنين على صعيد المراتب الاجتماعية الأدنى. كما ثارت هذه النظرية على التقاليد الثقافية ، وركزت على ذاتية المعرفة والتشكيل الاجتماعي لها بدلاً من الرؤية الموضوعية للمعرفة. كما اهتمت بفكرة تحرير الإنسان ، واستخدم أصحاب النظرية النقدية نظاماً قيميّاً قائماً على العدالة الاجتماعية، والمساواة، ومستهدفاً العمل على تطوير المجتمع والفرد من خلال التعليم. وقام مايكل أبل بتحليلات اجتماعية تربوية من خلال كتابه التربية والقوة (١٩٩٥)، وكتابه الإيديولوجيا والمنهج (٢٠٠٤)، وتبنَّى فيهما فكرة أن المدارس تعمل على إعادة إنتاج المجتمع الرأسمالي وتحافظ على العلاقات الاجتماعية للقوة عن طريق تنشئة التلاميذ على المفاهيم التي تتناسب مع العلاقات الطبقية، والعرقية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية بين الناس من خلال المنهج المستتر[١٣].

وقد أفادتنا كل هذه المداخل في بناء نموذج تحليلي - افتراضي، يساعدنا على بلورة فروض علمية للتنشئة، كما يساعدنا على توجيه بناء الأدوات التي نعتمد عليها في العمل الميداني. ويقوم هذا النموذج على عدد من المسلمات النظرية:

- أن التنشئة الاجتماعية هي عملية مستمرة لنقل ثقافة المجتمع إلى النشء، وهي بذلك تعتبر العملية الرئيسة في تكوين الفرد وبنائه، وفي استمرار ثقافة المجتمع عبر الأجيال المختلفة.
- تتم عملية التنشئة في سياق اجتماعي- ثقافي يتكون من مركب من المعتقدات والعادات والتقاليد واللغة والقيم والفنون بأنواعها.
- تعتبر الأسرة والمدرسة ووسائل الاتصال الجماهيري أهم قنوات التنشئة الاجتماعية. وبناء عليه فإن الآباء والأمهات والمدرسين، ومرسلي الرسائل الإعلامية هم الفاعلون الرئيسون في عملية التنشئة، كما أن الأطفال هم الطرف المتلقي للتنشئة.
- تتدرج أساليب التنشئة على متصل يمتد من الإيجابية إلى السلبية. فمن الدعم والمساندة والديمقراطية والحرية والحوار والمشاركة على الطرف الإيجابي، إلى العنف والتسلط والتذبذب في المعاملة على الطرف السلبي.
- وتتدرج مخرجات التنشئة على متصل يمتد أيضاً من الإيجابية الى السلبية. فالتنشئة قد تعمل في جانبها الإيجابي على تكوين أطفال لديهم درجات مرتفعة من المكنة،

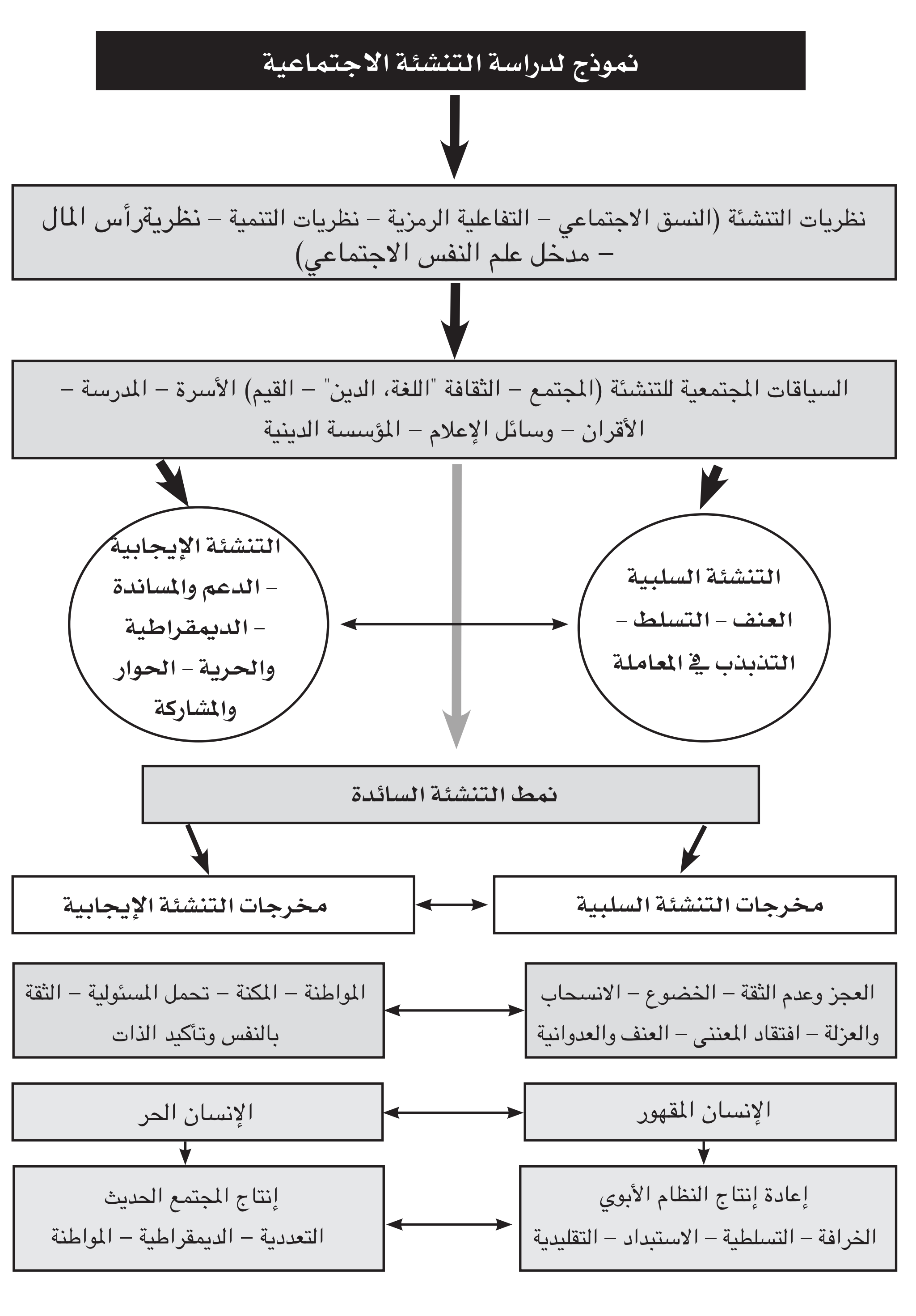
والشعور بالمواطنة وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس وتأكيد الذات، أو قد تعمل – في جانبها السلبي– على تكوين أطفال يتميزون بالعجز وعدم الثقة والخضوع والاغتراب والانسحاب والعزلة والعنف والعدوانية وافتقاد المعنى.

- التنشئة الاجتماعية إذن هي عملية تؤدي إما إلى إعادة إنتاج النظام الأبوي بما فيه من تسلطية واستبداد، وإما إلى إنتاج النظام الحديث بما فيه من تعددية وديمقراطية ومواطنة.

- ولا يتشكل أي من هذين النظامين في الواقع على نحو نقي، بل إن نمط التنشئة السائد في مجتمع من المجتمعات يتشكل عبر نقطة ما على متصلات أساليب التنشئة ومخرجاتها، ولا تتحدد هذه النقطة وتستجلى إلا عبر المؤشرات الواقعية التي تكشف عنها الدراسة الميدانية.

ويمكن التعبير عن التشابك بين هذه القضايا النظرية عبر النموذج التالي:

الشكل رقم (٢-١) النموذج النظري لدراسة التنشئة الاجتماعية



يعتمد هذا النموذج النظري على تصور يرى أن التنشئة الاجتماعية تمتد على متصل يمثل أحد أطرافه التنشئة السلبية والطرف الآخر التنشئة الإيجابية، وتمثل نمط التنشئة السائد نقطة على هذا المتصل، وتنتج عن هذه الأنماط من التنشئة مخرجات تتمثل في سمات وسلوكيات الأبناء، ووفقاً لنمط التنشئة السائد تكون المخرجات. فإذا كان نمط التنشئة السائد سلبيّاً اتسمت المخرجات بالسلبية، وإذا كانت المخرجات إيجابية اتسمت المخرجات بالإيجابية. وفي التنشئة السلبية التى تتمثل في ثقافة يتم فيها قبول الأمر الواقع القهري يتأرجح الناس بين وهم التفاؤل وقهر التشاؤم ويصبحون غير قادرين على تغيير واقعهم وعاجزين في سعيهم الجاد نحو المستقبل، ثقافة تربي فيهم الخوف من الحرية وهو ما يجعل المقهورين راغبين في انتحال أدوار القاهرين، وبمجرد أن يتمثل المقهور دور القاهر ويحتفظ بملامحه داخل نفسه يغدو خائفاً من الحرية ومقهوراً، هنا يبرز نمط الإنسان المقهور الذي يرتبط بإعادة إنتاج النظام الأبوي بما فيه من خرافة وتسلطية واستبداد وتقليدية، ويسير الإنسان في قوالب جامدة ليس لديه القدرة على الاستقلال واتخاذ القرار حبيس الخرافة والأفكار التقليدية يؤمن بها ويكرسها، غير قادر على الخروج من الدائرة خائفاً من المجازفة أو تجربة أي جديد لا يؤمن بالإبداع ولا يستطيعه، مقاوماً التغيير. بينما ترتبط التتنشئة الإيجابية بما تتضمن من حوار ومشاركة ودعم ومساندة بنمط الإنسان الحر؛ فتنشئة الأبناء على الحرية ضرورة تربوية؛ لأن التربية هي التي تصنع البشر وتشكلهم، لذلك فكل الطاقات الفاعلة ملزمة بأن تسهم في توفير الجو الملائم لحسن تربية وتكوين النشء وتهيئته لمواجهة الحياة، كما يعمل هذا النمط من التنشئة على إنتاج النظام الحديث بما يتضمن من ديمقراطية وتعددية ومواطنة وإيمان بالحرية.

فإلى أي مدى يقترب أو يبتعد نموذج التنشئة في البلدان العربية من هذا النموذج النظري، وما المقومات الأساسية التي ينبغي توافرها لإقامة نموذج جديد في التنشئة العربية؟ وحتى يمكننا الاقتراب أكثر من فهم هذا النموذج وتجلياته في الواقع العربي المعيش علينا أولاً أن نتوقف قليلاً حتى نتعرف على المفهوم الرئيس في هذه الدراسة وهو مفهوم التنشئة الاجتماعية وأساليبها وآلياتها ومخرجاتها، وهذا ما سوف نعرضه فيما يلي.

ثانياً: مفهوم التنشئة الاجتماعية

١. التنشئة الاجتماعية من الناحية اللغوية :

إن التنشئة الاجتماعية هي ترجمة للكلمة الفرنسية socialisation، والإنجليزية socialization. التنشئة الاجتماعية لفظ غير معتمد في قواميس اللغة العربية ومعاجمها ولم ترد مجتمعة (تنشئة واجتماعية)؛ حيث يمكن أن نجد لفظ تنشأ ونشأ وتنشئة، وهي معانٍ تتضمن النمو والحياة وممارسة بعض الحركات والعمليات التربوية التي تعمل في مجموعها على جعل الصغير ينمو ويكبر. فكلمة "تنشئة" تعنى "أقام"، ونشأ الطفل معناها شبَّ وقرب من الإدراك، ويقال: نشأ في بني فلان أي ربى فيهم وشبَّ. وبارتباطها بلفظ "اجتماعية" يصبح مدلولها مقترناً بنمو الفرد في حالته الاجتماعية. وبهذا يمكننا استخلاص أن لفظ التنشئة الاجتماعية من الألفاظ المستخدمة في ميدان العلوم الاجتماعية[١٤]. وقد أرجع المعجم الوسيط معنى النشأة إلى الفعل نشأ، ونشأ الشيء نشئاً ونشوءاً ونشأة بمعنى حَدَثَ وتجدد، والصبي شبَّ ونما. ويقال: نشأ فلان نشأة حسنة، ويقال: نَشَّأَ الصبي أي رباه والنَّشأَة تعني الإيجاد والتربية[١٥]. وورد في لسان العرب في معنى تَنَشَّأَت حاجتي أي نهضت إليها ومشيت. يقول الأعراب: فلان غادٍ إذا ذهب لحاجته، ونشَّأ الله الخلق ابتدأ خلقهم، وفي معنى نشأ ينشأ نشوءاً ونشأة: ربا وشبَّ، والنشء هم أحداث الناس، ونشأ السحاب ارتفع وبدأ وذلك أول ما يبدأ تكوينه. ومن ثم تشير التنشئة الاجتماعية إلى: مجموعة أعمال التكوين والنمو والحركة والتعديل للشيء أو الفعل في مراحله الأولى حتى يكتمل .

٢. التنشئة الاجتماعية من الناحية الاصطلاحية :

إن التنشئة الاجتماعية بمفهومها الاصطلاحي من المفاهيم الحديثة، وهي مرتبطة بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين، وكانت تستخدم كلمة التنشئة الاجتماعية للدلالة على كلمات مثل التربية والتعلم والتأديب والتهذيب والتطبيع؛ وهذا مما أضفى خصوبة على معناها ومترادفاتها، إلا أن المترادفات الواسعة الانتشار والقريبة من مفهوم التنشئة الاجتماعية هي مفهوم التطبيع الاجتماعي والتعلم الاجتماعي[١٦]. ويسعى كل مجتمع إلى تبنى نموذج مثالي Prototype للشخصية المعيارية التي يجب أن يكون عليها غالبية أو كل أفراده، إن استطاع إلى ذلك سبيلاً؛ بحيث تصبح

هذه الشخصية، بلغة علماء الإحصاء هي الشخصية المنوالية أي الأكثر شيوعاً فيه، وهو ما يعد، حينئذ، مؤشراً على نجاحه. ومن المفترض أن تنجز هذه المهمة من خلال عملية يطلق عليها التنشئة الاجتماعية.

وقد استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية في العلوم التربوية والاجتماعية للدلالة على العملية التي يكتسب بوساطتها الفرد المعرفة والمهارات والإمكانات، التي تجعله بصورة عامة عضواً قادراً على ممارسة دور مناسب في مجتمعه، وهي مجموعة الأعمال المربية التي يمارسها الكبار في تحويل الصغار من كائنات فطرية بيولوجية إلى راشدين اجتماعيين، وهي تتضمن مفاهيم التطبع والتطبيع الاجتماعي والتربية والتعليم والتزكية والتهذيب.

ويشير مفهوم التنشئة الاجتماعية إلى العملية التي يتعلم بوساطتها أو من خلالها الأفراد قيم ولغة المجتمع والسلوك المتوقع منهم بوصفهم أعضاء في المجتمع، ويتم ذلك من خلال الأسرة أو المدرسة وحتى زملاء الرفاق. وتعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع والتي عن طريقها تتكون الشخصية الإنسانية. فهي عملية يكتسب الفرد عن طريقها الذات الاجتماعية ويتكون بناء الشخصية، كما أن المجتمع تنتقل ثقافته من جيل إلى آخر عن طريق هذه العملية. والتنشئة الاجتماعية هي أيضاً عملية تطبيع اجتماعي للإنسان، أو هي العملية التي تساعد على بناء الشخصية التي بمقتضاها يتحول الفرد من كائن بيولوجي عند مولده إلى كائن اجتماعي يكتسب خبراته وتجاربه ممن سبقوه إلى الحياة ويؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه.

وأوضح أبو جادو (١٤١٨هـ) المعنى الاصطلاحي للتنشئة الاجتماعية بأنها :"عملية تعلم وتعليم وتربية، وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكاً ومعاييرَ واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، وعملية إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية وتطبيع المادة الخام للطبيعة البشرية في النمط الاجتماعي والثقافة، وبمعنى آخر هي عملية التشكيل الاجتماعي لخامته الشخصية، وهي كذلك عملية تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي، وإكساب الإنسان صفة الإنسانية"[١٧].

ويتبلور تعريف التنشئة الاجتماعية في أنها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى استدماج الفرد طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً لسلوك ومعايير

واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من التوافق الاجتماعي والاندماج في الحياة الاجتماعية [١٨].

وقد يكون من المفيد هنا أن نفكك مفهوم التنشئة الاجتماعية إلى عدد من المفهومات الفرعية على النحو التالي:

أ. مفهوم السياق الاجتماعي الثقافي للتنشئة

يعرف السياق الاجتماعي الثقافي بأنه الألوان المختلفة من السلوك، وأساليب التفكير والعمل والتفاعل والتوافق التي يتقبلها أفراد مجتمع معين، فهي إذن جميع وسائل الحياة المادية والمعنوية التي يقبلونها، وتصبح موجهة لسلوكهم في المجتمع. ومن ثم يسهم الإطار الاجتماعي الثقافي في صياغة عملية التنشئة، كما أن الثقافة تعتبر الوعاء التربوي العام الذي تحدث فيه عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد بما تتضمنه من إكسابهم أنماطاً سلوكية تحدد علاقاتهم، وأدوارهم الاجتماعية. إن الواقع الاجتماعي الثقافي في المجتمع يترك عادة آثاره وانعكاساته على التربية.

ب. الفاعلون الاجتماعيون في التنشئة الاجتماعية

يشير الباحثون إلى وجود مؤسسات اجتماعية عديدة تقوم بأداء هذه المهمة الكبرى التي تتمثل في الأسرة والأقران والمؤسسة التعليمية، والدينية، والسياسية والإعلامية، فضلاً عن مؤسسات المجتمع المدني الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن ثمة تفاوتاً في الأهمية النسبية لدور كل منها، ومدى نجاحها في إتمام المهام المنوطة بها عبر الأفراد في مراحلهم الارتقائية المتنوعة، فالأسرة، على سبيل المثال، أكثر هذه المؤسسات تأثيراً في المراحل الارتقائية المبكرة، بيد أن تأثير المؤسسة التعليمية يزداد إبان مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، في حين يصبح الأقران أكثر تأثيراً في أثناء مرحلة المراهقة، أما المؤسسات الأخرى، الدينية والإعلامية والسياسية، فإن تأثيرها يتراوح صعوداً وهبوطاً بوصفه نتيجة لعوامل متعددة عبر هذه المراحل. ويدفعنا الاتفاق على أهمية التنشئة الاجتماعية ودورها وديمومتها إلى دراسة مؤسستيْن من أهم هذه المؤسسات الاجتماعية التي تتم التنشئة من خلالها وهما الأسرة والمدرسة؛ وذلك بسبب كونهما مؤسستين اجتماعيتين أساسيتيْن يكاد لا يخلو أي مجتمع إنساني منها؛ ولأنهما يتحملان المسئولية في تنشئة الأطفال في سني عمرهم الأولى.

– **الأسرة** هي البيئة الأولى التي ينتمي إليها الطفل ويعيش مع أفرادها، ويقع تحت تأثيرها ويستمع إلى توجيهات أفرادها ونصحهم. والأسرة هي أول المنشئين اجتماعيّاً ونفسيّاً، والتي ينال فيها الطفل أول قسط من التربية وينعم فيها بالحب والطمأنينة، ويصاحبه أثرها طوال حياته. وللأسرة مسئولية كبرى ودور مهم في تقرير النماذج السلوكية التي يبدو عليها الطفل في كبره، فلا شك أن شخصية الإنسان وفكرته عن هذا العالم وما يتشربه من تقاليد وعادات ومعايير للسلوك تتشكل داخل الأسرة.

– **المدرسة** هي البيئة الثانية للطفل، وفيها يقضي جزءاً كبيراً من حياته يتلقى فيها صنوف التربية وألواناً من العلم والمعرفة، فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقدير اتجاهاته وسلوكه وعلاقاته بالمجتمع الأكبر، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة، وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطاً كبيراً من التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فهو يدخل المدرسة مزوداً بكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات. والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل؛ حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق، وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم، ويتعلم أدواراً اجتماعية جديدة، كما يتعلم التعاون والانضباط في السلوك، وفي المدرسة يتعامل مع مدرسيه باعتبارهم قيادات ونماذج مثالية فيزداد علماً وثقافة وتنمو شخصيته من النواحي كافة.

ج.أساليب التنشئة الاجتماعية

عَرَّفَ عديد من الباحثين أساليب التنشئة الاجتماعية تعريفات متعددة، ومن هذه التعريفات أنها "الطرائق التي تميز معاملة الوالدين لابنهما، وهي أيضاً ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الوالدين لأبنائهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين[١٩]. أو هي"الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواعاً من السلوك والقيم والعادات والتقاليد[٢٠]. في حين عرفها آخرون بأنها "الطرائق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك(٢١). أو هي "مدى إدراك الطفل المعاملة من والديه في إطار التنشئة في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان، بصورة لفظية أو غير لفظية، أو اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل عدوان الوالدين وغضبهما عليه

واستياءهما منه، أو شعورهما بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاد والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه، من خلال سلوك الضرب والسخرية والتهكم واللامبالاة والإهمال ورفضه رفضاً غير محدود بصورة غامضة(٢٢).

د.مخرجات التنشئة الاجتماعية

تعد نواتج التنشئة أحد أركان عملية التنشئة الاجتماعية؛ حيث تمثل العائد منها. وتتشكل هذه النواتج وفقاً لما يتم إدخاله من أساليب للتنشئة. والتي تنعكس على شخصية الأطفال من خلال معارفه وانفعالاته وسلوكياته.

الهوامش

١. مزيد من القراءة حول النظرية الوظيفية في التنشئة:

- Parsons(1951), THE SOCIAL SYSTEM, London: Routledge & Kegan Paul Ltd

– محمد عارف (١٩٨١)، المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الأول: الوظيفية: ملامحها العامة وأبعادها التاريخية وصورها المعاصرة، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

٢. لمزيد من القراءة حول المدخل النسقي للتنشئة انظر:

Hartley, Karen C.(1992). Socialization by Way of Symbolic Interactionism and Culture Theory: A Communication Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the speech Communication Association (78th, Chicago, IL,October 29-November 1, 1992)

٣. نيكلاس لومان، مدخل إلى نظرية الأنساق، ترجمة يوسف فهمي حجازي، منشورات الجمل، بغداد، ط ١، ٢٠١٠.

٤. لمزيد من القراءة حول التفاعلية الرمزية في التنشئة انظر:

- Richters, J. & Waters, E. (1991). Attachment and socialization: The positive side of social influence. In Lewis, M. & Feinman, S. (Eds), Social influences and socialization in infancy. (pp. 185-214). NY: Plenum Press.
- Gerry Mackie (2002). Functionalist Socialization, Family and Character. Analyse & Kritik (Lucius & Lucius, Stuttgart) p. 40-59.

٥. حمد الله ربيع، الفوضى التربوية في الوسط العربي مسئولية الأسرة والمجتمع، أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية للتربية، ٢٠٠٥ .

٦. انظر:

– محمود عودة وآخرون (مترجم)، "نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها"، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م.

– السيد الحسيني، "التنمية والتخلف"، الطبعة الأولى، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٧٠م.

٧. أحمد زايد، تناقضات الحداثة في مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦.

٨. انظر حول علاقة التنشئة الاجتماعية برأس المال الثقافي لدى بيير بورديو:
-Bourdieu, P., The Social Space and The Genesis of Groups, Theory and Society, Vol. 14, No. 6, 1985. P: 723-724
- بورديو ، بيير، أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزى، ت: إبراهيم فتحى، القاهرة: دار العالم الثالث، ١٩٩٥. ص:١٣١-١٣٧.
٩. باولو فريري (٢٠٠٧). تربية الحرية.. الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية. ترجمة: أحمد عطية أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٠. على حسين حجاج، نظريات التعلم، الجزء الثاني: دراسة مقارنة، (مترجم)، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٦.
١١. حمد الله ربيع، مرجع سابق.
١٢. كمال نجيب، المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد(٢٢)- يناير ٢٠١٥، ص ص ١٧١- ٢١٠.
١٣.المرجع السابق.
١٤.مجمع اللغة العربية . (١٣٨١هـ) .
١٥.المعجم الوسيط، ج٢، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث مطابع دار المعارف: القاهرة.
١٦.محمد شحات الخطيب، وآخرون (١٩٩٥م) أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع. ص ٢٢٣.
١٧.صالح محمد علي أبو جادو، (٢٠١٤م) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط ٩، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18..Berns, R. (2013). Child, Family, School, Community: Socialization and Support, 9th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
١٩.نوار شهرزاد، وحشاني سعاد (٢٠١٣). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة). الملتقى الوطني الثاني حول " الاتصال وجودة الحياة داخل الأسرة" جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الدراسات الاجتماعية، أيام ٩ - ١٠ إبريل ٢٠١٣.
٢٠.عبد الله انشراح محمد الدسوقي (١٩٩١). "الفروق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية، وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٧. ص ٩٦.
٢١.حسن محمد بيومي علي (١٩٩٣). التغير والاستمرارية في أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتي الطفولة المبكرة، والمراهقة المبكرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٤. ص ٢٩.
٢٢. عسكر عبد الله السيد (١٩٩٢). دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي"، مجلة الدراسات النفسية، تصدر عن رابطة الإخصائيين النفسية المصرية، المجلد السادس، العدد الثاني. ص ٢٣٩.

الفصل الثالث

الإستراتيجية المنهجية للدراسة

(في منهجية الدراسة)

الفصل الثالث
الإستراتيجية المنهجية للدراسة
(في منهجية الدراسة)

مقدمة

ينطلق المشروع البحثي الراهن من إستراتيجية بحثية منهجية تكاملية تزاوج بين التحليل الكمى والكيفي، وتتعمق في الجوانب التفصيلية لعملية التنشئة الاجتماعية لكي تتعرف على ديناميات الداخلية، والأساليب والآليات الخفية التي تحكم مسارها. وتقوم هذه الإستراتيجية علي مجموعة من المقومات الرئيسة علي النحو التالي:

١. الانطلاق من إطار نظري متعدد المداخل؛ فهو يعتمد على مناحٍ نظرية متعددة تتجذر في علم النفس وعلم الاجتماع والتربية. وعقدت في إطار ذلك ورشة عمل جمعت عدداً من الخبراء التربويين[*]؛ بهدف مناقشة المداخل النظرية المختلفة والتصور النظري للدراسة. وقد أسفرت هذه الورشة عن عدد من الأفكار النظرية المهمة التي أسهمت إسهامات متميزة في بلورة إطار تصوري للتنشئة الاجتماعية انطلقت منه الدراسة الراهنة.

٢. استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن في رصد وتحليل طبيعة التنشئة الاجتماعية وكل من سياقها الثقافي الاجتماعي، وأساليبها، وآلياتها، وتحدياتها وانعكاساتها.

٣. الدمج بين أساليب كمية وكيفية متنوعة. فعلى مستوى الأساليب الكمية اعتمد البحث على استبيانين أحدهما تم تقديمه للوالدين، والآخر للأطفال. أما على مستوى الأساليب الكيفية، فقد تنوعت هذه الأساليب ما بين سرديات التنشئة والمقابلات المفتوحة والمناقشات البؤرية. وعلى الرغم من استخدام بعض الدراسات للأساليب الكيفية (المقابلات المفتوحة والمناقشات البؤرية)، فإن سرديات التنشئة تعد من الأساليب غير الشائعة في البحوث الميدانية المتعلقة بالتنشئة. وتجدر الإشارة إلى أن فريق البحث المركزي قد قام بتصميم أدوات الدراسة الكمية والكيفية بشكل أولي. وتم طرحها للمناقشة في ورشة عمل عقدت بمقر المجلس العربي للطفولة والتنمية حضرها جميع

---

* أ.د. كمال نجيب.

الباحثين القطريين. وقد خضعت الأدوات في هذه الورشة لمناقشة تفصيلية في ضوء التصور النظري والمفهومات الإجرائية. وبعد المناقشة المستفيضة للأدوات تم تعديل أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

٤. الجمع بين قياس مدركات الوالدين لأساليب التنشئة التي تُمارس مع الأبناء (الاتجاهات الوالدية)، ومدركات الأبناء لأساليب التنشئة التي تتبع معهم من قبل الوالدين من ناحية والمعلمين من ناحية أخرى (مدركات الأطفال لأساليب التنشئة بين الأسرة والمدرسة).

٥. مراعاة البحث ضرورة الاهتمام برصد مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية المستخدمة داخل اثنتيْن من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهما (الأسرة والمدرسة).

٦. اعتمد البحث على أساليب إحصائية متقدمة عند تحليل النتائج الكمية، فلم يكتفِ بالمتوسطات والنسب المئوية والتكرارات، بل اعتمد على تحليل التباين (ANOVA) لقياس دلالة الفروق بين أساليب التنشئة داخل الأسرة والمدرسة في ضوء المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تباين هذه الأساليب: وهي متغيرات الدولة، والنوع الاجتماعي للوالدين، والنوع الاجتماعي للأبناء، والمستوى التعليمي للأب والأم، وعمر الوالدين، والمرحلة الدراسية للأبناء (التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي)، ونوع التعليم الذي يتلقاه الأطفال (حكومي، خاص، دولي).

٧. إجراء البحث في ستة من البلدان العربية وهي: مصر، السعودية، العراق، السودان، تونس، لبنان. وتمثل هذه البلدان سياقات ثقافية واجتماعية متباينة لقياس التشابه والاختلاف في أساليب التنشئة المستخدمة؛ بحيث يمكننا ذلك من الوقوف على واقع التنشئة في بلدان الوطن العربي.

٨. وضع عدد من المقومات الأساسية الضرورية لرسم ملامح ومضامين ينبغي أخذها في الحسبان عند بناء نموذج عربي موحد جديد للتنشئة الاجتماعية مبني على واقع فعلى للسياق الثقافي والاجتماعي والسياسي المرتبط بالتنشئة في البلدان العربية؛ بحيث يكون نموذجاً عربيّاً خالصاً.

وفي ضوء ما سبق، اعتمدت الدراسة الراهنة علي إستراتيجية منهجية واسعة النطاق قائمة علي نشاط علمي يستدعي تخطيطاً واعياً، وإدراكاً قبليّاً بالموقف، وإلماماً أوليّاً بمتطلبات وأبعاد الموضوع الفكرية والإجرائية قيد البحث، على المستوى النظري والمنهجي؛ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف، والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها الدراسة، والتحقق

من الفرضيات التي انطلقت منها. ومن ثم فسوف يلتزم فريق البحث بالإجراءات المنهجية التالية:

أولاً: التحديد الإجرائي للمفاهيم:

حاولنا في هذه الخطوة تحويل المفاهيم المستخدمة في البحث من حالتها المجردة النظرية العامة إلى مفهوم إجرائي يمكن قياس أبعاده في الواقع، مع توخي الإيجاز دون إخلال بالمعنى، وأن يكون المعنى معبراً بوضوح ودقة عن المفهوم. ومن ثم فقد حاولنا تعريف المفاهيم تعريفاً بنائيّاً، وذلك بتباين الخصائص البنائية والتركيبية للمفهوم والعناصر التي يتكون منها، ووظيفيّاً وذلك بإبراز الدور الاجتماعي الذي يؤديه المفهوم. ويدور البحث الراهن حول مفهوم محوري وهو مفهوم التنشئة الاجتماعية ترتبط به مجموعة من المفاهيم الفرعية (سبق أن عرضنا لها نظريّاً في الفصل الثاني)، ونحاول في هذا الجزء التعرض للمؤشرات الإجرائية لمفهوم التنشئة الاجتماعية والمفهومات الفرعية علي النحو التالي:

١. مفهوم السياق الاجتماعي الثقافي للتنشئة

يعرف السياق الاجتماعي الثقافي في البحث الراهن إجرائيّاً بأنه الإطار العام الذي يحيط بعملية التنشئة مثل: المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وتوجهات الأسرة حول نمط التنشئة المفضل، واختلاف سياق التنشئة في الحاضر عن الماضي، ونمط سلوك الأسرة الاجتماعي في علاقاتها مع الأقارب خاصة، ودور الأسرة في اختيار الطفل لأصدقائه وهواياته، والقيم التي تحرص الأسرة على أن تعلمها للطفل، وأنماط الثواب والعقاب السائدة داخل الأسرة والمدرسة.

٢. مفهوم أساليب التنشئة الاجتماعية

تم تعريف أساليب التنشئة الاجتماعية من الناحية الإجرائية بأنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها المربون مع أطفالهم في مختلف المواقف خلال تربيتهم وتنشئتهم للأطفال، والتي تُحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل. وتختلف أساليب التنشئة الاجتماعية باختلاف نوع السلطة المستخدمة في تربية الأطفال ودرجتها؛ ومن ثم فإنها تتدرج من الأساليب السلبية حتى الأساليب الإيجابية. وقد ركزت الدراسة علي الأساليب التالية:

أ. الأساليب السلبية والتي تمثلت في:

- **الشدة والعنف:** يتضمن الأسلوب المتشدد في التنشئة استخدام أساليب التخويف واستخدام العقاب البدني والإيذاء النفسي كالازدراء والاحتقار والامتهان والسخرية وتوجيه الألفاظ النابية. والتفرقة والتمييز في المعاملة وفقاً للنوع أو لترتيب الأبناء أو حتى الاهتمام والتفضيل لبعض الأطفال دون الاكتراث لمشاعر الآخرين. والإهمال ويتمثل في ترك الطفل دون إثابة على السلوك المرغوب، أو لوم وتوجيه ومحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك عدم المبالاة بإشباع حاجات الطفل، والإسراف في إهماله، أو عدم الاهتمام بوجوده وكيانه الشخصي والاجتماعي بشكل يهدد مشاعر الأمن السوية وتقدير الذات عنده.
- **التسلط:** التسلط هو أسلوب يقوم على مبادئ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتنشئتهم، عن طريق القمع والحرمان. وهو أسلوب يتم فيه فرض النظام بشكل صارم على الأطفال من خلال مجموعة من الأوامر والنواهي والتعليمات الصارمة. ولا يسمح للأطفال في إطار هذا الأسلوب بإبداء آرائهم أو مشاركتهم في أي أمر يخصهم أو يخص الأسرة.
- **التذبذب في المعاملة (عدم الاتساق):** ويقصد به اختلاف المعاملة من قبل المنشئين تجاه الأطفال من موقف لآخر قد يصل في بعض الأحيان إلى درجة التناقض في مواقف المنشئين (الوالدين والمعلمين). بمعنى التقلب في المعاملة مابين اللين والشدة؛ حيث يُثاب الطفل مرة على عمل ويُعاقب عليه مرة أخرى. ويتمثل هذا الأسلوب في التناقض في استخدام أساليب الثواب والعقاب، أي أن السلوك نفسه الذي يُثاب عليه الطفل هذه المرة يُعاقب عليه مرة أخرى.

ب. الأساليب الإيجابية وتمثلت فيما يلي:

- **الديمقراطية والحرية:** يشير مفهوم الأسلوب الديمقراطي في التنشئة إلى عمليات التنشئة التي تنطلق من قيم الحب والتعاطف في العملية التربوية، والبعد عن فرض النظام الصارم على الأطفال. وتسير العلاقات الأسرية وفق هذا الأسلوب بشكل تعاوني مبني على المودة والاحترام المتبادل؛ إذ يتعلم الأطفال أنهم مطالبون بتأدية بعض الواجبات بصورة نظامية، كما يتعلم الطفل حقوقه ويترك له قدر من الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة به. وتعتمد هذه التنشئة على طرح التساؤلات التي تثير

وتدعم وتحفز حب الاستطلاع، والاعتماد على النفس، والقدرة على اتخاذ القرار الواعي، وغرس القيم الأخلاقية وقيم التسامح وتقبل الآخر.

- **الدعم والمساندة:** يتجلى في الدفء الوالدي في العلاقات الأسرية، كما يتضمن سلوك الوالدين الإيجابي تجاه الطفل وفي تفهم القائم على التنشئة من سلوك الطفل وتصرفاته، ومشكلاته، وإظهار قدر من الحب والتشجيع له ولإنجازاته أمام الآخرين، والثقة في قدرته على اتخاذ القرار الصائب، والاستجابة لحاجاته ومطالبه باهتمام، وتوجيهه برفق ومودة وإبداء الاهتمام بمستقبله.
- **الحوار والمشاركة:** ويشير هذا الأسلوب إلى مشاركة الأطفال وتحميلهم بعض المسئوليات والتشاور معهم واحترام آرائهم، وتقديرها، وحث الأطفال على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية، كما يتضمن مشاركتهم أنشطتهم واهتماماتهم، واتباع الأسلوب الإقناعي والمناقشة والحوار معهم.

٣. مخرجات التنشئة: المؤشرات الإجرائية للمفهوم

باستقراء التراث البحثي المرتبط بنواتج التنشئة الاجتماعية؛ أمكن تصنيف مخرجات التنشئة إلى نمطين رئيسيْن هما: المخرجات الإيجابية والمخرجات السلبية.

أ. المخرجات الإيجابية

- **المكنة:** تتبدى المكنة في القدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على إدارة الوقت، والقدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على تحديد الأهداف، وتفهم مشاعر الآخرين واحترامها، والقدرة على القيادة ومساعدة الآخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها، والاعتراف بالأخطاء وتصحيحها، والقدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم.
- **تحمل المسئولية:** وتعني مسئولية الفرد عن أفعاله الصادرة عنه تجاه الغير فيما يقوم به من تفاعل متبادل مع الآخرين، وتتبدى القدرة على تحمل المسئولية بصور متعددة منها: الالتزام بأداء ما يطلب من مهام، مساعدة الآخرين، تحمل عواقب القرارات، الصدق في القول والفعل، إتقان العمل، معرفة واجباته.
- **المواطنة:** تتبدى المواطنة في معرفة الحقوق والواجبات، واحترام شركاء الوطن المختلفين سواء في النوع أو اللون أو العقيدة، والقيام ببعض الأعمال التطوعية،

والحفاظ على الممتلكات العامة، واحترام الشخصيات والرموز الوطنية، ومعرفة تاريخ وجغرافية الوطن واحترام القوانين.

- **الاندماج:** يتبدى الاندماج الاجتماعي في القدرة على المشاركة والتطوع والمبادأة والتعاون مع الآخرين.
- **تأكيد الذات والثقة بالنفس:** ويشار إليه إجرائيّاً من خلال تقبل الطفل للنقد من الآخرين، والقدرة على التحكم في الغضب، والقدرة على إبداء الرأي في الآخرين، وانتقاد الآخر عندما يتطلب الأمر ذلك، والتعامل بصدق مع الآخرين، وتقبل النصح والتوجيه من الآخرين.

ب. المخرجات السلبية وتتمثل فيما يلي:

- **الاغتراب:** ومن مؤشراته: العجز وعدم الثقة، إحساس المرء أن مصيره وإرادته ليسا بيده بل تحددهما قوى خارجة عن إرادته الذاتية؛ ومن ثم فهو عاجز تجاه الحياة ويشعر بحالة من الاستسلام والخضوع، وقلة الحيلة، وعدم القدرة على الفعل، والكذب، وسرعة الغضب، والخجل.
- **الإحساس باللامعنى:** إحساس الفرد بأن الحياة لا معنى لها وأنها خالية من الأهداف التي تستحق أن يحيا وأن يسعى من أجلها. ويتساءل الإنسان عن معنى الحياة، ولماذا نعيش، ولماذا نحن هنا، وما الذي نعيش من أجله؟ ويبدو أن الإنسان يتطلب المعنى. فالعيش من دون معنى، وأهداف، وقيم، أو مثل، يشكل ضغوطاً شديدة. قد يؤدي في الحالات الشديدة إلى اتخاذ قرار بإنهاء حياة المرء.
- **اللامعيارية:** إحساس الفرد بالفشل في إدراك وفهم وتقبل القيم والمعايير السائدة في المجتمع وعدم قدرته على الاندماج فيها نتيجة عدم ثقته بالمجتمع ومؤسساته المختلفة، وسيطرة مبدأ "الغاية تبرر الوسيلة"، وكثيراً ما ينتج ذلك الفردية المتطرفة، والانتهازية، والنفعية، والاعتماد على الحظ والمصادفات.
- **العزلة الاجتماعية:** إحساس الفرد بالوحدة ومحاولة الابتعاد عن العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه.
- **الانسحاب:** يتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية وبناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث فيها.

- **الخضوع**: وتتحد مؤشراته في فعل ما يتوقعه الآخرون دائماً؛ إطاعة الأوامر، والتراجع عن القرارات، واتباع التقاليد، وعدم إبداء الرأي، والتسليم برأي الآخر دون مناقشة، والبحث دائماً عما يرضي الآخرين صواباً أو خطأ، وعدم مخالفة آراء الجماعة.

ثانياً : أدوات جمع البيانات (الواقع ونواتجه)

اعتمد البحث على أدوات بحثية متكاملة كمية وكيفية، وتتمثل مجموعة الأدوات فيما يلي:

١. الأدوات الكمية

أ. **استبيان الوالدين** : ويهدف إلى الكشف عن الجوانب المختلفة لعملية التنشئة الاجتماعية ، كما يتصورها الفاعلون في عملية التنشئة (خصوصاً الوالدين)، ومظاهر السلوك المختلفة المرتبطة بممارسة تفاعلات التنشئة الاجتماعية، بما فيها ممارسات الثواب والعقاب، وعقبات ممارستها. وقد اشتمل استبيان الوالدين على ثلاث مجموعات من الأسئلة:

الأولى: بيانات أولية حول النوع والسن ومحل الإقامة والمستوى التعليمي والمهنة.

الثانية: السياق الاجتماعي للتنشئة: ويشتمل على مجموعة أسئلة حول الإطار العام الذي يحيط بعملية التنشئة مثل توجهات الأسرة حول نمط التنشئة المفضل، واختلاف التنشئة في الحاضر عن الماضي، ونمط سلوك الأسرة الاجتماعي في علاقاتها مع الأقارب خاصة، ودور الأسرة في اختيار الطفل لأصدقائه وهواياته، والقيم التي تحرص الأسرة على أن تعلمها للطفل، وأنماط الثواب والعقاب السائدة داخل الأسرة.

الثالثة: مقياس متدرج الاستجابات (متصل يتكون من الإجابة بـ تنطبق – تنطبق أحياناً – لا تنطبق) حول أساليب التنشئة الاجتماعية كما يمارسها الوالدان (الاتجاهات الوالدية). ويضم المقياس ٨٤ عبارة تستغرق أساليب التنشئة الإيجابية (الديمقراطية والحرية– الدعم والمساندة– الحوار والمشاركة)، والأساليب السلبية (الشدة والعنف– التسلط– التذبذب في المعاملة).

ب. استبيان المتلقين (الأطفال):

ويهدف إلى الكشف عن جوانب التنشئة كما يتصورها (يدركها) الأطفال، وأبعاد الأدوار المختلفة (الواقعية والمتوقعة) في عملية التنشئة الاجتماعية، والعقبات المتصورة فيها

ونواتج التنشئة. وقد اشتمل استبيان الأطفال على أربع مجموعات من الأسئلة:

الأولى: بيانات أولية حول محل الإقامة ونوع السكن وتعليم الوالدين ومهنتهم وحجم الأسرة.

الثانية: بيانات عن السياق الاجتماعي تغطي الموضوعات ذاتها الموجودة في استبيان الوالدين.

الثالثة: مقياس متدرج الاستجابات حول أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في البيت والمدرسة كما يدركها الطفل، وهي الأساليب الإيجابية والسلبية ذاتها التى اشتمل عليها استبيان الوالدين، ويقيس الاستبيان هذه الأبعاد من خلال ٥٨ عبارة.

الرابعة: مقياس متدرج الاستجابات لمخرجات التنشئة الاجتماعية، يشتمل على ٦٥ عبارة تقيس الجوانب المختلفة لنواتج التنشئة الاجتماعية أو مخرجاتها، وهي تضم ثمانية أبعاد؛ أربعة أبعاد إيجابية هي المكنة، وتحمل المسئولية، والمواطنة والمشاركة والاندماج، والثقة بالنفس والاندماج، وخمسة أبعاد سلبية هي العجز وعدم الثقة، والانسحاب والعزلة، وافتقاد المعنى، والخضوع، والعنف والعدوانية.

٢. الأدوات الكيفية

أ. المقابلات المفتوحة

وقد تمت هذه المقابلات مع عدد قليل من الفاعلين في عملية التنشئة في كل دولة من الدول العربية – محل الدراسة؛ بهدف التعمق في تفاصيل وسرديات التنشئة ومشكلاتها. واشتملت علي عشر مقابلات متعمقة من كل بلد عربي– موضع الدراسة.

ب. المناقشات البؤرية: (لقاء المجموعات المركزة)

هدفت هذه المجموعات المركزة إلى اكتشاف التصورات والاتجاهات لدى مجموعة من الفاعلين في عملية التنشئة الاجتماعية لواقع التنشئة العربية، والمعوقات التي تحد من التنشئة العربية السليمة، والتصورات المثالية للتنشئة الاجتماعية ومقومات بناء نموذج عربي موحد للتنشئة. وقد تمَّ استخدام نتائج المجموعات المركزة بوصفها وسيلة لتدقيق نتائج الاستبيان والاستفادة من البيانات في وضع نموذج عربي جديد في التنشئة. ودارت المناقشات حول الموضوعات التالية:

- واقع التنشئة ومشكلاته،

- عوامل وأسباب تشكل هذا الواقع،
- الواقع المأمول للتنشئة الاجتماعية وكيفية تحقيقه.

ج. سرديات التنشئة

تم استكتاب عدد من المنشئين، والأطفال، أو الاستماع إليهم، وهم يحكون قصصاً حول مشكلات التنشئة من خلال الخبرات الواقعية التي عايشوها. وتمت كتابة خمس سرديات من منشئين وخمس سرديات من الأطفال في كل بلد؛ بحيث تتناول هذه السرديات مايلي:

- الخبرات الإيجابية في التنشئة،
- الخبرات السلبية في التنشئة،
- التصورات حول التنشئة المثالية،
- التصورات حول التنشئة التي تربي عليها.

ثالثاً: مجتمع الدراسة: (العينات والحالات التي تمت الاستعانة بها)

يتميز المجتمع العربي بخصوبة تنوعه الثقافي، وهذا التنوع يعود إلى عمق التاريخ الإنساني، وإلى الإرث الحضاري والثقافي الذي يتمتع به، والذي يمتد إلى آلاف السنين الغابرة. ولا يقتصر هذا التنوع فقط على التنوع الثقافي للعرقيات القومية غير العربية التي تعيش في الوطن العربي، وإنما يشمل التنوع الثقافي العربي، يضاف إلى ذلك التنوع بين مجتمع البادية، والريف، والمدينة، ويمكن ملاحظة التنوع الظاهر بين قرية وأخرى، ومدينة وأخرى، وأحياناً من حيث اللهجة، وأحيانا أخرى من حيث اللباس، والطعام، وبعض الطقوس الاجتماعية ...إلخ. ويؤثر هذا التنوع الاجتماعي والثقافي والتاريخي علي طبيعة التنشئة في كل دولة، وإن كان لا يمنع من وجود عديد من الجوانب المشتركة. ومن ثم وقع الاختيار على ستة من بلدان الوطن العربي (مصر، والسودان، والسعودية، والعراق، وتونس، ولبنان). وروعي في اختيار هذه العينة التنوع المكاني وتنوع الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لكل دولة.

ا. العينة الخاصة بالأدوات الكمية (الاستبيانات)

تكونت العينة بطريقة عمدية لتضم عدداً من الآباء والأمهات، وعدداً من الأطفال. وقد راعت عينة الوالدين أن تضم أولياء أمور من مراحل عمرية مختلفة، تتراوح بين أقل

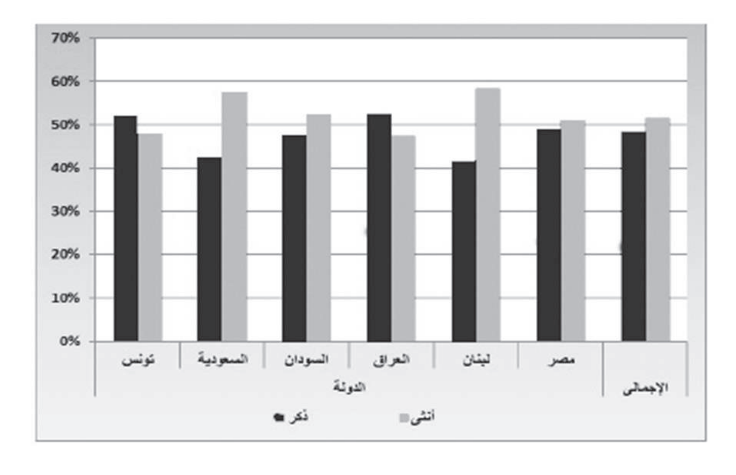
من عشرين عاماً؛ وأكثر من ٥٠ عاماً؛ شريطة أن يكون لهم أطفال في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي. أما بالنسبة إلى الأطفال فقد تم اختيارهم من فئتيْن عمريتيْن (من ١٢-١٤ سنة)، و(من ١٤- ١٧ سنة) لكي تمثلا مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي .

وقد بلغ حجم عينة الأطفال ١٢٦١ مفردة، موزعة حسب النوع بنسبة ٤٨,٤٪ ذكور، و٥١,٦٪ إناث. وقد توزعت العينة حسب الدول على النحو التالى: ٢٣٦ مفردة من تونس، بنسبة ٥٢,١٪ ذكور و٤٧,٩٪ إناث، و١٦٥ مفردة من السعودية بنسبة ٤٢,٤٪ ذكور، و٥٧,٦٪ إناث، و٢٣٥ مفردة من السودان، بنسبة ٤٧,٧٪ ذكور، و٥٢,٣٪ إناث، و٢٤٧ مفردة من العراق، بنسبة ٥٢,٦٪ ذكور، و٤٧,٤٪ إناث، و١٣٧ مفردة من لبنان، بنسبة ٤١,٦٪ ذكور، و٥٨,٤٪ إناث، و٢٤١ مفردة من مصر، بنسبة ٤٩٪ ذكور، و٥١٪ إناث. ونعرض لهذه البيانات في الجدول رقم ٣-١، والشكل رقم ٣-٢.

جدول (٣-١) توزيع عينة الأطفال حسب الدولة والنوع

		الدولة المشاركة						الإجمالي
		تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
ذكر	العدد	١٢٣	٧٠	١١٢	١٣٠	٥٧	١١٨	٦١٠
	٪	٥٢,١	٤٢,٤	٤٧,٧	٥٢,٦	٤١,٦	٤٩,٠	٤٨,٤
ذكر	العدد	١١٣	٩٥	١٢٣	١١٧	٨٠	١٢٣	٦٥١
	٪	٤٧,٩	٥٧,٦	٥٢,٣	٤٧,٤	٥٨,٤	٥١,٠	٥١,٦
ذكر	العدد	٢٣٦	١٦٥	٢٣٥	٢٤٧	١٣٧	٢٤١	١٢٦١
	٪	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

شكل (٣-١) توزيع عينة الأطفال حسب الدولة والنوع

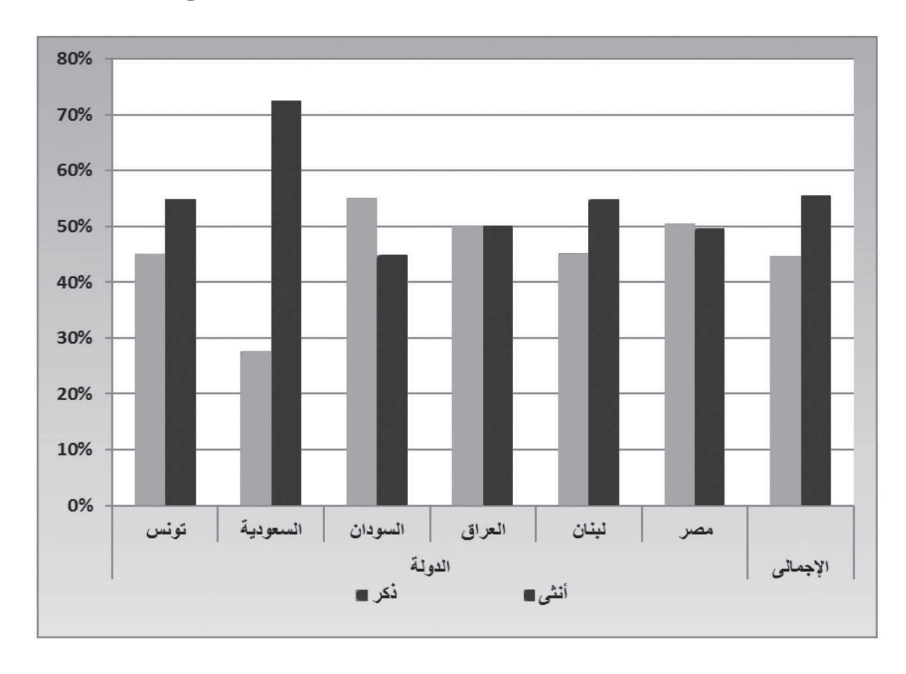


أما عينة الآباء فقد بلغ حجمها ٧٣٧ مفردة موزعة حسب النوع إلى ٤٤,٦٪ ذكور، و٥٥,٤٪ إناث، وتوزعت العينة حسب الدولة على النحو التالى: ١٢٠ مفردة من تونس، بنسبة ٤٥٪ ذكور، و٥٥٪ إناث، و١٥٦ مفردة من السعودية، بنسبة ٢٧,٦٪ ذكور، و٧٢,٤٪ إناث، و١١٨ مفردة من السودان، بنسبة ٥٥,١٪ ذكور، و٤٤,٩٪ إناث، و١٢٠ مفردة من العراق بنسبة ٥٠٪ ذكور، و٥٠٪ إناث، و١٠٤ مفردات من لبنان، بنسبة ٤٥,٢٪ ذكور، و٥٤,٨٪ إناث، و١١٩ مفردة من مصر، بنسبة ٥٠,٤٪ ذكور، و٤٩,٦٪ إناث.

جدول (٣-٢) توزيع عينة الآباء حسب الدولة والنوع

		الدولة المشاركة						الإجمالي
		تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
ذكر	العدد	٥٤	٤٣	٦٥	٦٠	٤٧	٦٠	٣٢٩
	٪	٤٥,٠	٢٧,٦	٥٥,١	٥٠,٠	٤٥,٢	٥٠,٤	٤٤,٦
ذكر	العدد	٦٦	١١٣	٥٣	٦٠	٥٧	٥٩	٤٠٨
	٪	٥٥,٠	٧٢,٤	٤٤,٩	٥٠,٠	٥٤,٨	٤٩,٦	٥٥,٤
ذكر	العدد	١٢٠	١٥٦	١١٨	١٢٠	١٠٤	١١٩	٧٣٧
	٪	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

شكل (٣-٢) توزيع عينة الآباء حسب الدولة والنوع



٢. المشاركون في الأدوات الكيفية

تم تنفيذ عشر مناقشات بؤرية منها ٤ للمعلمين، و٦ للأطفال من مراحل عمرية مختلفة (انظر الجدول رقم ١–٥)؛ وتنفيذ عشر مقابلات متعمقة مع عشرة من الآباء والأمهات (انظر الجدول رقم ١–٦)؛ وثماني عشرة سردية لكل من الأطفال وأولياء الأمور والمعلمين (انظر جدول رقم ١–٧).

أ. المناقشات البؤرية (أطفال ومعلمون)

جدول (٣-٣) المشاركون في المناقشات البؤرية

المرحلة العمرية/ الدراسية	مجموعة المعلمين (بحد أدنى ٥ أفراد ذكور وإناث) (عدد المناقشات في كل مجموعة)	مجموعة الأطفال (بحد أدنى ٥ أطفال ذكور وإناث) (عدد المناقشات في كل مجموعة)
رياض الأطفال /٤-٦ سنوات	١	٢
الابتدائية /٦- ١٢ سنة	١	٢
الإعدادية/ ١٢-١٤ سنة	١	١
الثانوية / ١٤- ١٧ سنة	١	١

ب. المقابلات المتعمقة (تم التطبيق على عينة من أولياء الأمور، مع مراعاة التنوع في أعمارهم)

المشاركون	ذكور	إناث
أولياء الأمور	٥	٥
الإجمالي	١٠	

ج. السرديات

المشاركون	ذكور		ذكور		ذكور	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	٣	٣	٣	٣	٣	٣
المجموع	٦		٦		٦	

رابعاً: أساليب التحليل والتفسير

١. أساليب التحليل الإحصائي

تمَّ تحليل البيانات في العينتين على أكثر من مستوى:

المستوى الأول من التحليل الوصفي للمتغيرات تمَّ فيها إجراء التحليل وفقاً للدولة وتكوين جداول مركبة حسب الدولة لجميع المتغيرات، بما تشمله من بنود مقاييس أساليب التنشئة الاجتماعية ومخرجاتها.

أما **المستوى الثاني** من التحليل فقد تمَّ فيه:

أ. تجميع درجات مقاييس أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة ومخرجاتها الإيجابية والسلبية. ثم تمَّ اختبار الدلالة الإحصائية للفروق فى متوسطات المقاييس وفقاً لمغيرات مختارة.

ب. اختبار الدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات باستخدام نوعين من الاختبارات الإحصائية هما:

اختبار تحليل التباين ANOVA لمقارنة المتوسطات بين أكثر من مجموعتين عند مستوى ثقة ٩٥٪، وتمَّ فيه استخراج قيمة ف ودرجة الحرية ومستوى الدلالة الإحصائية لكل عملية اختبار، مع إرفاق جدول مركب بمتوسطات المقياس وفقاً لفئات المتغير المطلوب.

ج. استخدام اختبار T-Test، لمقارنة المتوسطات بين مجموعتين عند مستوى ثقة ٩٥٪، وتمَّ فيه استخراج قيمة ت، ودرجة الحرية ومستوى الدلالة الإحصائية لكل عملية اختبار.

د. استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس درجة واتجاه الارتباط بين مقاييس التنشئة الاجتماعية فى الأسرة والمدرسة من جانب، ومقاييس أساليب التنشئة الإيجابية والسلبية، وكذلك مخرجاتها.

٢. أساليب التحليل الكيفي

تمت قراءة مخرجات المقابلات والسرديات والمناقشات البؤرية، وتمَّ تحليل المادة وفقاً للمستويات التالية:

أ. تمَّ تصنيف المادة وفقاً لأساليب التنشئة الاجتماعية ومخرجاتها المعتمدة في هذه الدراسة.

ب. تمَّ استخلاص أهم المواقف والعبارات، والتأكيدات الدالة على أساليب معينة في التنشئة الاجتماعية ومخرجاتها.

ج. استخدام هذه المواقف والعبارات والتأكيدات في دعم البيانات الكمية التي جاء بها الاستبيان.

الفصل الرابع
الطفولة في الوطن العربي:
الواقع الديموجرافي

الفصل الرابع
الطفولة في الوطن العربي: الواقع الديموجرافي

مقدمة

الواقع الديموجرافي للطفولة في الوطن العربي

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على الواقع الديموجرافي للطفولة في الوطن العربي بشكل عام، والدول العربية – محل الدراسة بشكل خاص، من خلال استعراض البيانات المتعلقة بموقع الأطفال في التركيب السكاني، والحالة التعليمية للأطفال ونسب التمدرس والبقاء والتسرب. ونتوقع أن تكشف لنا مثل هذه البيانات عن الواقع الذي تتم في سياقه تنشئة هؤلاء الأطفال بشكل يعكس– في النهاية– شخصيتهم بما تتضمنه من جوانب إيجابية وسلبية بحيث يمكننا رؤية ما يجب أن تتجه إليه سبل التنشئة في المستقبل.

إطار رقم (٤- ١)

"حينما يحقق صغار السن انتقالاً صحيّاً من مرحلة المراهقة إلى سن الرشد، تتسع أمامهم فرص المستقبل".

يوجد البشر في صميم سياسات التنشئة الاجتماعية، وفي صميم التنمية المستدامة. ومن هنا كانت هناك عوامل أساسية تشكل خطة التنمية العالمية بصورة جوهرية، وهي من قبيل حجم سكان العالم وتركيبهم وتوزيعهم المكاني، وبات الاهتمام بالاتجاهات السكانية وفهمها أمراً أساسياً لإعداد وتنفيذ خطة تنمية ناجحة لما بعد عام ٢٠١٥م. وقد أوضحت التقارير الدولية أن عالمنا اليوم يؤوي ١,٨ بليون من الشباب

إطار رقم (٤-٢)

"إن أعداد صغار السن فيما بين سن ١٠ سنوات و٢٤ سنة الذين يعيشون اليوم تفوق أعدادهم أي وقت مضى في تاريخ البشرية. وفي بعض أنحاء العالم، ليست فقط أعداد الشباب هي الآخذة في التزايد، ولكن أيضاً حصتهم في السكان. ففي بعض البلدان، يشكل صغار السن أكثر من نسبة ٣:١ بين السكان". ص ١٠.

"صغار السن في كل مكان يلاقون عقبات اجتماعية واقتصادية وقانونية تعوق انتقالهم بسلام على نحو صحي من مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ، ومن المدرسة إلى قوة العمل". ص ٣٠.

المصدر: صندوق الأمم المتحدة للسكان (٢٠١٤)، حالة السكان ٢٠١٤: المراهقون والشباب وتغير صورة المستقبل.

الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ سنوات و٢٤ سنة، وتشهد أشد البلدان فقراً أسرع معدلات لنمو الشباب، فهناك نحو تسعة من أصل ١٠ أشخاص بين سن ١٠ و ٢٤ سنة، في البلدان الأقل نموّاً. ويعيش ضمن هذا الجيل ٦٠٠ مليون من المراهقات اللاتي تنفردن باحتياجات خاصة وبما تواجهن من تحديات وما تتطلعن إليه من آمال في المستقبل[١]. أما على مستوى الدول العربية فقد شهدت هذه الدول تحولات ديموجرافية عميقة، أسهم فيها عديد من العوامل من أبرزها تقدم الحضارة الإنسانية بفعل ثوراتها الاتصالية والمعلوماتية التي حسنت كثيراً من ظروف الحياة للإنسان العربي من تعليم وصحة وتغذية. ونحاول فيما يلي استجلاء الأوضاع الديموجرافية للطفولة العربية.

أولاً: السكان في الوطن العربي: الوضع العام

منذ النصف الثاني من القرن العشرين تسارعت وتيرة الزيادة السكانية في الوطن العربي؛ إذ انتقل عدد السكان من ٧٤,٤ مليون نسمة عام ١٩٥٠م إلى ١٧٠ مليون نسمة عام ١٩٨٠م ثم ٢٨٤ مليون نسمة مع بداية الألفية الثالثة بمعدل نمو يساوي ٢,١٪ في المتوسط[٢]، ووصل وفقاً لإحصائية الأمم المتحدة عام ٢٠١٤ إلى ٣٢٧[٣]. ويعرض الجدول ٤-١ تطوراً وتوقعاً لتطور أعداد السكان في الوطن العربي (١٩٥٠- ٢٠٥٠).

جدول رقم (٤-١): تطور وتوقع لتطور أعداد السكان في الوطن العربي (١٩٥٠- ٢٠٥٠)

السنة	العدد
١٩٥٠	٧٤,٤
١٩٨٠	١٧٠
١٩٩٤	٢٣٧
٢٠٠٠	٢٨٤
٢٠٠٥	٣٢١
٢٠١٠	٣٤٥
٢٠٢٥	٤٥٨,٨
٢٠٥٠	٥٩٨,٥

المصدر: قسم السكان، صندوق الأمم المتحدة ١٩٩٢ .

كما تشير توقعات صندوق الأمم المتحدة للسكان (لاحظ الجدول السابق) إلى أن سكان الوطن العربي سيصل تعدادهم إلى ٤٥٨,٨ مليون نسمة عام ٢٠٥٠ م و٥٩٨,٥ مليون نسمة عام ٢٠٥٠م . أي أنه من المتوقع أن تصل الزيادة إلي ثمانية أضعاف عدد السكان في الدول العربية عام ١٩٥٠. ولا يخفي على أحد ما تمثله هذه الزيادة من الضغوط على اقتصاديات هذه الدول، وما تتطلبه من النمو الاقتصادي والتنمية في المجالات كافة حتى تتمكن من استثمار هذه الثروة البشرية؛ وحتى لا تكون هذه الزيادة عبئاً على هذه الدول بل تكون إحدى لبنات البناء بل أهم لبناته.

جدول رقم (٤-٢) عدد السكان في الدول العربية - موضع الدراسة

الدولة	مجموع عدد السكان بالملايين ٢٠١٤	النسبة المئوية للسكان الذين تتراوح أعمارهم ١٠ - ٢٤ سنة ٢٠١٤
مصر	٨٣,٦٦	٢٨
العراق	٣٥,٤٠	٣٢
لبنان	٥,٠	٢٧
السعودية	٢٩,٤	٢٤
السودان	٣٨,٨	٣٢
تونس	١١,١	٢٢
الدول العربية	٣٢٧	٢٩
العالم	٧٢٤٤	٢٥

المصدر: صندوق الأمم المتحدة للسكان (٢٠١٤)، حالة السكان ٢٠١٤: المراهقون والشباب وتغير صورة المستقبل

تتسم المنطقة العربية بالتنوع الهائل في النواحي الديموجرافية بشكل عام. وتضم المنطقة بلداناً ذات عدد سكاني كبير جدّاً وتقابلها بلدان متوسطة أو قليلة السكان. ويصل عدد سكان الدول العربية إلى ٣٢٧ مليون نسمة، وهم يشكلون نسبة كبيرة من سكان العالم الذين يبلغ عددهم ٧ مليارات نسمة وفقاً لتقديرات مستقلة عن صندوق الأمم المتحدة للسكان.وتعد مصر من أكثر الدول سكاناً، تليها السودان، ثم تأتي العراق فالسعودية. ويمكن تفسير الزيادة السكانية في الوطن العربي بعدة عوامل لعل أهمها: التركيب العمري والذي يقصد به نسبة كل مجموعة أو عدد من السكان موزعة حسب فئات السن. ويعد هذا

المقياس من المقاييس المهمة جدّاً وكثيرة الاستعمال؛ لأنه يساعد أصحاب القرار على معرفة الفئات التي تكون مجتمعهم. ويميز الديموجرافيون بين ثلاث فئات أساسية للأعمار(٠–١٤، ١٥–٦٤، ٦٥ فأكثر)، وهي تقابل تقريباً فترة التكوين والإعداد، وفترة النشاط الاقتصادي وممارسة الأعمال وفئة المتقاعدين والعجزة.

ثانياً: الواقع الديموجرافي للطفولة في الدول العربية - محل الدراسة

يمثل الأطفال في الفئة العمرية من ٠ –١٤ سنة ٢٩ ٪ من سكان الوطن العربي عام ٢٠١٤. ومن أكثر الدول التي تمثل فئة الأطفال فيها نسبة كبيرة من عدد السكان؛ العراق والسودان تليها مصر ولبنان. ويمثل هذا النمو في أعداد الأطفال التحدي الذي يواجه معظم الدول العربية حيث تتمخض عن هذا النمو حاجة ملحة للاستجابة لحقوقهم واحتياجاتهم.وتحتاج تلبية احتياجات الأطفال واليافعين إلى نسبة نمو اقتصادي لا تقل عن ٦٪ سنويّاً، بينما واقع الحال في هذه الدول لم تزد نسبته على ١٪ أو ٢٪ طوال السنوات العشر الماضية[٤].

تتمثل خطورة الوضع في زيادة حالات الإحباط والعنف أمام نقص فرص التعليم والعمل؛ مما يتطلب ضرورة تبني أولويات جديدة، والمثال على ذلك نموذج النمور الآسيوية التي بدأت مسيرتها في منتصف القرن الماضي بالاستثمار في التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية، وضبط معدل السكان فانطلقت تنمو مرتفعة ومنافسة في ساحة العولمة الشرسة.

ومن التحديات الأخرى التي تواجه العالم، دخول العالم العربي القرن الحادي والعشرين– وتشهد أركانه وفاة نصف مليون طفل سنويّاً لأسباب يمكن تجنبها. كذلك وجود ١١ مليون طفل خارج التعليم الابتدائي– و١٣ مليون طفل عامل و٧٠ مليون أمي وأميَّة. بالإضافة إلى استمرار منازعات عنيفة في العالم العربي (في فلسطين والعراق، واليمن، وليبيا، والسودان والصومال والجزائر وجنوب لبنان والصحراء) تلقي بظلالها القاسية على ملايين الأطفال؛ حيث تتواضع آليات الحماية الدولية والعربية. وكذلك استمرار مؤامرة الصمت حول عديد من الانتهاكات لحقوق الطفل من خلال العنف والإساءة والاستغلال– والحرج من تناول بعض القضايا مثل ختان الفتيات والزواج المبكر، والضرب والعنف في المدارس والبيت والتعامل مع الأحداث بعقليات قديمة ومتخلفة تصل إلى وضعهم في سجون يجاورون فيها أشكال المجرمين كافة. زد على ذلك، زيادة التسرب المدرسي

أو اللاتمدرس والذي يؤدى بدوره إلى دخول عالم الجريمة والآفات الاجتماعية وتعاظم مشكلات الصحة بسبب عدم كفاية وسائل الدولة الصحية[٥].

ثالثاً: الأطفال والتعليم في الدول العربية

للتعليم أهمية كبيرة لا تخفى على أحد. فالتعليم يضيف قيمة حقيقية للفرد ويحقق له مكاسب أساسية، مثل القدرة على الكسب والمشاركة الاجتماعية. كما أنه يسلح المرء بالمهارات اللغوية والفنية والاجتماعية التي تسهِّل اندماجه الاقتصادي والاجتماعي، ويولِّد المكاسب في الدخل بين الأجيال المتعاقبة[٦].

كما أصبح التعليم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق التنمية في المجتمع. وبتغير النظرة إلى التعليم تزايد الصرف عليه لتحقيق التنمية من جهة؛ ولتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة أخرى، وبتزايد الصرف والاعتمادات المالية على التعليم، بدت الحاجة إلى دراسة مدخلات ومخرجات التعليم، ومعرفة حجم وأسباب الهدر أو الفاقد التعليمي. وقد عانى التعليم في العالم العربي من أزمة غاية في الخطورة، وهي – في الحقيقة– ليست خطرة فقط، ولكنها مزمنة أيضاً ويصعب حلها؛ بسبب تفشي أسباب الأزمة وتوغلها في كل المؤسسات العلمية الموجودة في كل الدول؛ فقد أشارت التقارير إلى أن الوطن العربي هو أكبر بؤرة للأمية في العالم.

١. مشكلات التعليم في الوطن العربي:

حددت منظمة اليونسكو مشكلة التعليم في الوطن العربي من خلال برنامج التعليم في العالم العربي لدى منظمةِ الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وقد وضع البرنامج هذه المشكلات في تقريره الذي أوضح أن مشكلات التعليم في الوطن العربي تختلف من دولة إلى أخرى، فهناك فرق بين دول الخليج والدول العربية الواقعة في قارة آسيا، والدول العربية الواقعة في إفريقيا، وفروق بين الدول الواقعة في شمال إفريقيا والدول الواقعة في الجنوب، وتتمثل هذه الفروق في إمكانات هذه الدول المادية؛ فالوضع يختلف من دول إلى أخرى، وأن هذا قد يؤثر على جودة التعليم [٧]. وداخل الدول لا تكون الأسر الفقيرة غالباً قادرة على تغطية التكاليف اللازمة للتعليم خصوصاً عندما يكون عليها التعويض عن نوعية التعليم المتدنية. ففي مصر، تمَّ التبليغ عن أن بعض المدرسين يحجبون بعض محتويات المنهج الدراسي خلال اليوم الدراسي لإجبار التلاميذ على الدروس الخصوصية. وقد

يعزز اللجوء إلى الدروس الخصوصية الفجوة في نوعية التعليم الذي تتلقاه الأسر الغنية ونوعية التعليم الذي تتلقاه الأسر الفقيرة. فالأسر الأغنى تنفق أربعة أضعاف ما تنفقه الأسر الأفقر على الدروس الخصوصية[8]. وأشار تقرير مؤتمر التنمية الإنسانية العربي (٢٠٠٩) "إلى أن التحدي المهم في مجال التعليم في البلاد العربية يتمثل في مشكلة تردي نوعية التعليم؛ بحيث يفقد التعليم هدفه التنموي الإنساني من أجل تحسين نوعية الحياة وتنمية قدرات الإنسان الخلاقة، ومن المنطقي أن تؤدي قلة الموارد المخصصة للتعليم إلى تدهور جودته وفى هذا الصدد تضمنت وثيقة الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة والتي وقعت عليها دول العالم ومنها مصر، تحديات أساسية على العالم مواجهتها حتى عام ٢٠١٥، يأتي في مقدمتها مكافحة الفقر و تطوير التعليم[9].

إطار رقم (٤- ٣)

العقبات التي تقف في طريق نمو صغار السن وبلوغهم كامل إمكاناتهم

على الرغم مما ظهر في السنوات الأخيرة من أدلة على زيادة الاهتمام بصغار السن، من خلال مبادرات سياسات عامة ناجحة، مازال صغار السن ككل يجابهون عقبات كثيرة تحول دون انتقالهم بأمان إلى مرحلة البلوغ والانضمام إلى قوة العمل. فعشرات الملايين ليسوا ملتحقين بمدارس، وإذا كانوا ملتحقين بمدارس فإنهم لا يستوفون حتى المقاييس المرجعية الدنيا للتعلم.

المصدر: صندوق الأمم المتحدة للسكان (٢٠١٤)، حالة السكان ٢٠١٤: المراهقون والشباب وتغير صورة المستقبل، ص ٣١.

هناك بعض المشكلات الأخرى التي تتعلق بنوعية التعليم وطبيعة المناهج التعليمية التي تقدم للطلاب. بفضل طغيان الطابع النظري والمناهج النظرية على المنظومات التعليمية، كما أن الأساليب المستخدمة في التطبيق بدائية جدّاً وتقليدية، كذلك ليس لدى الطلاب القدرة على الاستفادة من المحتوى التعليمي المقدم لهم، وهناك أيضاً تكدس في المناهج التعليمية والاعتماد على التلقين المستمر، وإهمال جانب التطبيق العملي لهذه المناهج، إضافة إلى وجود عامل خطر جدّاً وهو عدم الاهتمام بدور الكتب والمعامل العلمية والمكتبات، كما أن عددهم غير كافٍ لكل الطلاب الموجودين في المدرسة. ولا نغفل في هذا السياق عدم تأهيل القائمين على العملية، وعدم وجود المعلمين المدربين والمؤهلين للتعامل مع الطلاب، كذلك استخدام العنف ضد الطلاب؛ مما أدى إلى ضعف انتمائهم وحبهم لاستكمال العملية التعليمية، وأخيراً عدم وجود الفرد المناسب في المكان المناسب داخل المنظومة التعليمية،

يتمثل ذلك في أن القائمين على إدارة شئون التعليم غير متخصصين أصلاً في المجال التربوي[١٠].

ومن المشكلات الملحة أيضاً مشكلة التسرب من التعليم وهي إحدى الإشكاليات التي تعانى منها عديد من الدول النامية، والتي تعيق تقدمها ونموها، كما تعد أحد المؤشرات الأساسية التي تساعد على تقدير مدى كفاءة النظام التعليمي بالدولة ككل وتعكس مدى مؤازرة المجتمع للتعليم، من حيث مسئوليته عن توفير مناخ صحي يحفز على الالتحاق به والاستمرار فيه، وتعتبر أحد المعايير التي تشير إلى مدى التقدم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي.

كما تعتبر هذه المشكلة إحدى المشكلات الدراسية الأكثر انتشاراً بين التلاميذ و يترتب عليها عديد من المشكلات الأخرى، وتختلف هذه المشكلة من مجتمع إلى آخر. ونعرض في الجدول رقم (٢-٣) الوضع الإقليمي للتعليم في الدول العربية (مقارنة بين أعوام ١٩٩٩ و٢٠١٠ و٢٠١٢)؛ لنلقي نظرة عامة على أوضاع التعليم في الدول العربية بشكل عام.

جدول رقم (٤-٣) الوضع الإقليمي للتعليم في الدول العربية

(مقارنة بين أعوام ١٩٩٩، و٢٠١٠، و٢٠١٢)

مؤشرات التعليم	١٩٩٩	٢٠١٩	٢٠١٢
معدل القيد في التعليم قبل الابتدائي	١٥	٢٢	٣٢
معدل القيد في التعليم الابتدائي	٧٧	٨٦	١٠٥
غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالملايين)	٨,٤	٥	٥,٨
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي	٠,٨٧ ٠,٩٠	٠,٩٣	-
معدل القيد في التعليم الثانوي	٧٥	٨٧	٧٦
المراهقون غير الملتحقين بالمدارس الثانوية (بالملايين)	٥,٢	٣,٧	-
مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الثانوي	٠,٨٨	٠,٩٤	

المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، التعليم للجميع، الخاص بالدول العربية ٢٠١٤

وتشير الأرقام السابقة إلى الحقائق التالية:

- ارتفاع نسبة القيد الصافي في التعليم الابتدائي في الدول العربية من ٧٧٪ عام ١٩٩٩ إلى ٨٦٪ عام ٢٠١٠ ، حتى وصلت إلى ١٠٥٪ عام ٢٠١٢. وعلى الرغم من هذا التقدم، مازال حوالي ٥,٨ مليون طفل في سن التعليم الابتدائي غير ملتحقين بالمدارس.
- لقد ارتفع معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي من ٧٥٪ عام ١٩٩٩ إلى ٨٧٪ عام ٢٠١٠ وانخفض مرة أخرى عام ٢٠١٢ ؛ حيث وصل إلى ٧٦ ٪، وما يزال ٣,٧ مليون مراهق غير ملتحقين بالمدارس[١١].

٢. أرقام وإحصائيات متعلقة بالتعليم في الدول العربية - محل الدراسة

أ. نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي

نعرض في الجدول رقم ٤-٤ نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي في ست دول عربية في الفترة من عام ٢٠٠٣ , ٢٠١٢.

جدول رقم (٤-٤) نسب الالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي و الابتدائي والثانوي في ست دول عربية في الفترة من عام ٢٠٠٣ - ٢٠١٢

الدول/ البيان	النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم		
	التعليم قبل الابتدائي ٢٠٠٣- ٢٠١٢	التعليم الابتدائي ٢٠٠٣- ٢٠١٢	التعليم الثانوي ٢٠٠٣- ٢٠١٢
تونس	-	١١٠	٩١
السعودية	١٣	١٠٣	١١٤
السودان	-	-	-
العراق	٧	١٠٧	٥٣
لبنان	٩١	١٠٧	٧٤
مصر	٢٧	١٠٩	٧٦
الدول العربية	٣٢	١٠٥	٧٦

المصدر: تقرير التنمية البشرية ٢٠١٤.[١٢]

ويتضح من الجدول ٤- ٤ أن معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي تفوق معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، فالنسبة بينهما كبيرة. وتؤشر هذه النسبة على الفاقد في التعليم

أو معدلات التسرب، فالفرق بين النسبتين (١٠٥، ٧٦) يعني الزواج المبكر بالنسبة إلى الإناث والالتحاق بسوق العمل بالنسبة إلى الإناث والذكور[١٣].

ب. التسرب من التعليم:

أصدرت الأمم المتحدة تقريراً عن الأمية ومستوى التعليم في الوطن العربي للعام ٢٠١٣ أكدت فيه أن هناك حوالي ٦,٥ مليون طفل في العالم العربي غير ملتحقين بالتعليم، وهناك نسبة من ٧ إلى ٢٠ ٪ من الملتحقين بالتعليم يهربون منه بعد المراحل الأولى(١٤). ويبين الجدول ٤–٥ معدل التسرب في التعليم الابتدائي من عام ٢٠٠٣– ٢٠١٢، وأعداد الأطفال خارج المدارس في الدول – محل الدراسة عام ٢٠١١.

جدول (٤-٥)

معدل التسرب ومجموع الأطفال خارج المدرسة في الدول العربية - محل الدراسة

الدولة	معدل التسرب من التعليم الابتدائي ٢٠٠٣ - ٢٠١٢	مجموع الأطفال خارج المدارس ٢٠١١
تونس	٥,٣	٥,٠٠٠
السعودية	١,٣	١٠٨,٠٠٠
السودان	٩,١	-
العراق	٣٣,٣ *	-
لبنان	٦,٧	١٢,٠٠٠
مصر	١,١	٢٢٢,٠٠٠
الدول العربية	٥,٨	٤,٨٢٣,٠٠٠
	المصدر: تقرير التنمية البشرية عام ٢٠١١ -٢٠١٢ من تقرير التنمية البشرية ٢٠١٣	**المصدر: التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية ٢٠١٤**

يشير التقرير الخاص بالتعليم للجميع الخاص بالبلدان العربية عام ٢٠١٤ إلى تراجع عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في العالم العربي ولو بوتيرة بطيئة؛ فقد انخفض هذا العدد من ٥ ملايين طفل في عام ٢٠١٠ إلى ٤,٨ مليون في عام ٢٠١١. ويتضح من الجدول السابق أن أعلى معدلات للتسرب كانت في العراق حيث وصلت نسبة التسرب إلى ٣٣,٣، وهي نسبة كبيرة إذا ما قارناها بالدول الأخرى – محل الدراسة، ولكن يمكن تفسيرها في

ضوء الظروف والأوضاع التي تمر بها العراق منذ عدة سنوات وما خلفته هذه الظروف من آثار اجتماعية واقتصادية. وبالنظر إلى باقي الدول، نجد أن السودان تمثل أعلى نسبة تسرب، يليها لبنان ، ثم تونس، بينما تسجل مصر والسعودية أقل نسب تسرب. وإذا نظرنا إلى البيان الخاص بمجموع الأطفال خارج المدارس فمن الصعب عقد مقارنات حيث يجب النظر في هذه الأعداد في ضوء عدد الأطفال ممن هم في سن التعليم.

وأوضحت دراسة قام بها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في مصر بالتعاون مع اليونيسف، والتي أجريت على شريحة تمثل (٦٠٠) طفل تتراوح أعمارهم مابين (١٠-١٥) سنة، أن سن بداية عمل هؤلاء الأطفال من (١٠-١٢) سنة؛ وذلك نتيجة الفشل والتسرب من التعليم و ذلك بنسبة (٥٠٪) من عينة البحث. وأكدت جهات تعليمية أن نسبة تسرب الطلاب العرب في المدارس، بحسب تصنيفات اليونيسف، ضمن ما هو أقل من المرحلة الثانوية، يتجاوز الـ٣٠ في المائة، محذرة من خطورة تفاقم الأوضاع، خصوصاً في ظل الأزمات الاقتصادية وثورات "الربيع العربي".

كما أن عدد الأطفال المتسربين من مرحلة التعليم الأساسي في مصر خلال الفترة من٢٠١٠ وحتى٢٠١٢، أكثر من ٢٦ ألف طفل، من بينهم ٧٦٪ من الفتيات. وأكدت على أن هناك حوالي ٥٩٠ ألف فتاة لم تلتحق بمرحلة التعليم الأساسي من بين الفتيات التي تتراوح أعمارهم من ٦ إلى ١٧ عاماً[١٤]. ويبين الجدول (٤-٦) نسب الأطفال العاملين بصفته مؤشراً على التسرب أو عدم الالتحاق بالتعليم.

جدول (٤-٦) نسب الأطفال العاملين من جملة الأطفال في الفئة العمرية من ٥- ١٤ سنة

البلد/البيان	تشغيل الأطفال بالنسبة المئوية من الفئة العمرية ٥- ١٤
تونس	٢,١
السعودية	-
السودان	-١٠
العراق	٤,٧
لبنان	٠,٧
مصر	٩,٣

المصدر: تقرير التنمية البشرية ٢٠١٤

وتعد البيانات السابقة دالة على التسرب وإن كانت لا تعكس كل الحقيقة؛ فليس كل

من يتسرب من التعليم يلتحق بسوق العمل خصوصاً الفتيات؛ وبالتالي فإن نسب التشغيل تشير إلى جزء من التسرب وليس كل النسبة.

ج. الأميَّة

أصدرت الأمم المتحدة تقريراً عن الأمية ومستوى التعليم في الوطن العربي للعام ٢٠١٣، وقد أثبت التقرير أن ٢٧ ٪ من إجمالي سكان الوطن العربية أميون؛ أي أن عددهم يتراوح من ٧٠ و ١٠٠ مليون أمي، وأثبت التقرير أن نسبة الأمية بين الإناث تمثل أضعاف النسبة بين الذكور بنسبة ٦٠ إلى ٨٠ ٪ من إجمالي عدد الأميين[١٥]. كما تعكس الأوضاع التعليمية للمرأة العربية؛ ارتفاع معدلات الأمية بين الإناث مقارنة بالذكور في معظم الدول العربية فتقدر في لبنان بـ (١٧,٨٪) للإناث مقارنة بـ (٩,٢٪) للذكور، وفي مصر ٢٩٪، و٦٠٪ في السودان[١٦]. ويتوقع زيادة العدد المطلق للكبار الأميين نتيجة النمو السكاني من جهة وعجز النظام المدرسي عن تلبية الاحتياجات التعليمية لعدد متزايد من الأطفال من جهة أخرى. وهكذا سينضم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أو الذين لا يحصلون على تعليم ملائم إلى صفوف الشباب والكبار الذين لا يجيدون مهارات القراءة والكتابة. ويتوقع أن يكون العدد الإجمالي المقدر للأميين الكبار على الصعيد الإقليمي عام ٢٠١٥ في حال مقارنته مع العام على (٢٠١١ ٤٧,٦) مليون [١٧]. وأكد تقرير الأمم المتحدة ٢٠١٣ أن نسبةَ الأمية في الوطن العربي إذا سارت على هذا المعدل ذاته فنحن نحتاج إلى ما يقرب من ٤٠ عاماً؛ لكي تختفي الأمية في هذه الدول[١٨]. ويبين الجدول (٤-٧) الأمية في الدول العربية- محل الدراسة من عام ٢٠٠٥- ٢٠١١.

جدول (٤-٧) الأمية في الدول العربية- محل الدراسة من عام ٢٠٠٥- ٢٠١١

البلد	السنة المرجعية	السكان الأميون فوق ١٥ سنة	الشباب الأميون من ١٥ - ٢٤ سنة
تونس	٢٠١٠	١,٦٦١,٤٧١	٣٤,٢١٠
السعودية	٢٠١٠	٢,٥٢٢,٠٠٠	١٠٠,٠٠٠
السودان	-	٧,٥٤٠,٠٠٠	١,١١٧,٠٠٠
العراق	٢٠١١	٤,٠١٤,٠٠٠	١,١٣٠,٠٠٠
لبنان	٢٠٠٧	٣١٨,٦٦٣	٩,٥٨٨
مصر	٢٠١١	١٥,٦٣٠,٧٣٢	٢,٠٠٣,٧٧٢
الدول العربية		٤٧,٦٠٣,٠٠٠	٦,٤٩٨,٩٠٢

المصدر: التقرير الإقليمي للتعليم الخاص بالدول العربية ٢٠١٤.

د. إجمالي الإنفاق على التعليم:

كما أصدرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة إحصاءات تؤكد أن الدول العربية تنفق أقل من ٢٪ فقط من ناتجِها المحلي على التعليم والبحث العلمي، وهذا يعد رقماً ضئيلاً جدّاً بجانب ما تنفقه الدول المتقدمة ويُقَدَّر بحوالي ١٠٪، وتؤكد هذه الأرقام الفجوة الكبيرة بين الدول العربية والأوربية، ويظهر أثر ذلك في انخفاض نسبة التعليم وجودته في الدول العربية. ويعرض الجدول (٤– ٨) معدل الإنفاق على التعليم في الدول العربية – محل الدراسة.

جدول (٤-٨) معدل الإنفاق على التعليم في الدول العربية - محل الدراسة

الدول/ البيان	نسبة الإنفاق على التعليم ٢٠٠٥-٢٠١٢
تونس	٦,٢
السعودية	٥,٦
السودان	٣,٠*
العراق	–
لبنان	١,٦
مصر	٣,٨
الدول العربية	٥

* السودان ٢٠٠٥

المصدر: تقرير التنمية البشرية ٢٠١٤

– يشير الجدول السابق في الجزء المتعلق بالإنفاق إلى تفاوت الدول – محل الدراسة في معدل الإنفاق على التعليم، ففي حين يشير إلى أن الدولة العربية تنفق ٥ ٪ من إجمالي الدخل القومي على التعليم وهي حصة لم تتغير منذ ١٩٩٩. فإن هناك اختلافات في الإنفاق داخل المنطقة، فنجد أن دولة كلبنان تنفق ١,٦ من إجمالي الدخل على التعليم، وتنفق مصر ٣,٨، بينما تنفق تونس ٦,٢. [١٩]

المـراجع

١. الأمم المتحدة، نيويورك، شعبة السكان/إدارة الشئون الاقتصادية والاجتماعية (سبتمبر ٢٠١٤)، دورة الجمعية العامة الاستثنائية المعنية بمتابعة برنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية إلى ما بعد عام ٢٠١٤م.

٢. إسماعيل بن قانة، الحركة السكانية في البلدان العربية واقع وآفاق، المؤتمر العلمي الدولي الرابع للإحصائيين العرب ، من ٢٠-٢٢/ ١١/٢٠١٣ ببغداد : العراق.

٣. حالة سكان العالم ٢٠١٤، المراهقون والشباب وتغيير صورة المستقبل، صندوق الأمم المتحدة السكان.

٤. إسماعيل بن قانة، مرجع سابق.

٥. المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى ٢٠٠٤.

٦. تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٩، التغلب على الحواجز: قابلية التنقل البشري والتنمية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

٧. أحمد جمال سلامة،التعليم في العالم العربي..مشكلة تبحث عن حل. متاح من خلال الرابط التالي:
http://www.alukah.net/culture/0/64169/#ixzz3Yj0wOHHw

٨. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ،اليونسكو، ٢٠١٢، الوضع الإقليمي بالأرقام ٢٠١٣.

٩. أيمن عبد العزيز البيلي، التسرب من التعليم ...ظاهرة تهدد مستقبل الوطن، الحوار المتمدن العدد ٤٠٧٠ ٢٣- ٤- ٢١٠٤ ص ٢٧، متاح من خلال الرابط التالي:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355673

١٠. أحمد جمال سلامة ، مرجع سابق.

١١. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ،اليونسكو، مرجع سابق.

١٢. تقرير التنمية البشرية ٢٠١٤، المضي في التقدم، بناء المنعة لدرء المخاطر، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

١٣. التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية ٢٠١٤، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة- اليونسكو، الاجتماع العالمي للتعليم للجميع عمان ١٢-١٤ مايو ٢٠١٤.

١٤. أحمد جمال سلامة ، مرجع سابق.

١٥. أيمن عبد العزيز البيلي، مرجع سابق.

١٦. أحمد جمال سلامة ، مرجع سابق.

١٧. أحمد زايد، تقرير إقليمي عن الدراسات المسحية للمشروعات الموجهة للمرأة العربية في مجال الاجتماع ٢٠١٠، منظمة المرأة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠١١.

١٨. المرجع السابق.

١٩. أحمد جمال سلامة ، مرجع سابق.

الفصل الخامس
الواقع التشريعي وسياسات حماية الطفولة
في بلدان الوطن العربي

الفصل الخامس
الواقع التشريعي وسياسات حماية الطفولة
في بلدان الوطن العربي

أولاً: الاتفاقيات والمواثيق الدولية: نظرة عامة

إن الاهتمام بالطفل يعد مظهراً من مظاهر التقدم والرقى، وإنه بقدر ما تعطى الدولة من حماية ورعاية للأطفال في صورة تشريعات وبرامج وخدمات ومشروعات لإشباع احتياجاتهم بصفة عامة، والمحرومين من رعاية أسرهم بصفة خاصة، بقدر ما تضمن الدولة تنشئة جيل سليم قادر على تحمل عبء مسئولية رسالته في الحياة؛ وبالتالي فإن التعرف على ماهية حقوق الأطفال في المجتمع تلقي الضوء على وضع الطفل، والمفاهيم السائدة عن الطفولة، والظروف المعيشية والبنى الأساسية الخاصة بهم. كما أنها تكشف الكثير عن وضع الأسر ووضع الأطفال في هذا المجتمع، وتتمثل الاتفاقيات والإعلانات والمواثيق التي تحمى الطفل وتحدد واجباته والتي بدأت تصدر بعد الحرب العالمية الأولى على المستوى الدولي في:

إعلان اتحاد غوث الأطفال لحقوق الطفل (١٩٢٣)،إعلان جنيف لحقوق الطفل (١٩٢٤)، الاتفاقية الخاصة بالرق (١٩٢٦)، اتفاقية السخرة (١٩٣٠)، اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية عليها (١٩٤٨)، إعلان الاتحاد الدولي لرعاية الأطفال (١٩٤٨)، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨)، الاتفاقية الخاصة بوضع الأشخاص عديمي الجنسية (١٩٥٤)، الاتفاقية التكميلية للقضاء على الرق وتجارة الرقيق (١٩٥٦)، إعلان الأمم المتحدة لحقوق الطفل (١٩٥٩)، الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (١٩٦٠)، اتفاقية خفض حالات انعدام الجنسية (١٩٦١)، التوصية الخاصة بالرضع والسن الدنيا وتسجيل عقود الزواج (١٩٦٥)، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (١٩٦٥)، الميثاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٦٦)، الميثاق

الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (١٩٦٦)، الاتفاقية ١٣٨ والخاصة بالسن الدنيا للاستخدام (١٩٧٣)، والإعلان الخاص بحماية النساء والأطفال في حالات الطوارئ والنزاعات المسلحة (١٩٧٨)، السنة الدولية للطفل (١٩٧٩)، الاتفاقية الخاصة بالأوجه المدنية لخطف الأطفال على المستوى الدولي (١٩٨٠)، القواعد النموذجية الدنيا لإدارة قضاء الأحداث- (قواعد بكين) (١٩٨٥)، اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (١٩٨٩)، الإعلان العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠)، الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه وخطة العمل (١٩٩٠)، مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث- مبادئ الرياض (١٩٩٠)، إعلان مكافحة الاستغلال القائم على الاتجار الجنسي بالأطفال وخطة العمل (١٩٩٦)، اتفاقية بشأن حظر أسوأ أشكال عمل الأطفال والإجراءات الفورية للقضاء عليها (١٩٩٩)، البروتوكولان الاختياريان (٢٠٠٠)؛ الأول بشأن إشراك الأطفال في النزاعات المسلحة؛ والآخر بشأن بيع الأطفال واستغلالهم في البغاء والمواد الإباحية[١].

وبعد هذا العرض لأهم المواثيق والاتفاقيات الخاصة بالطفل؛ يمكن القول إن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الصادرة عام ١٩٨٩ قد جاءت تتويجاً لكل ما سبقها من جهود؛ حيث جمعت في بنودها معظم ما توصل إليه الخبراء والمشرعون في مجال الطفولة وتبنت الجمعية العمومية في نوفمبر ١٩٨٩ اتفاقاً دوليّاً في إطار الأمم المتحدة يحتوي على الحقوق الأساسية للطفل (أي الشخص الذي لم يبلغ الثامنة عشرة عاماً). وقد دخلت هذه الاتفاقية حيز التنفيذ في ٢ سبتمبر من ١٩٩٠، وتعد أول صك دولي يعترف صراحة بالأطفال باعتبارهم عناصر اجتماعية فاعلة وأصحاباً للحقوق. كما أنها تتبع نهجاً شاملاً في تناول أوضاع الأطفال، وبمقتضى أحكام هذه الاتفاقية فإن الدول الأطراف ملزمة قانونيّاً بإعمال جميع حقوق الأطفال. وتتألف الاتفاقية من ٥٤ مادة، تقوم على" أربعة مبادئ أساسية" هي:

- عدم التمييز (المادة ٢).
- مصالح الطفل الفضلى (المادة ٣).
- الحق في الحياة والبقاء والنماء (المادة ٦).
- احترام وجهات نظر الطفل (المادة ١٢)[٢].

١. اتفاقية حقوق الطفل

تضمنت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل نصوصاً عديدة تؤكد على التزام الدول بدعم حقوق الطفل، ومن ضمن هذه النصوص ما يلي:

أ.مواد الاتفاقية الخاصة بالرعاية وخصوصاً الرعاية الأسرية للطفل

تقر الاتفاقية بالدور الأساسي للوالدين أو الأوصياء القانونيين في تربية الطفل ونموه حيث نصت (مادة ١٤ من الاتفاقية) على تمتع الطفل بحرية الفكر والوجدان، وحرية التعبير وإبداء الرأي (مادة ١٢) بأسلوب موضوعي يستند إلى الحصول على البيانات والمعلومات السليمة (مادة ١٣)، وأن هذا الأسلوب التربوي يسهم في إعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية، كما تُقر الاتفاقية في(المادة ٢٠ من الاتفاقية) بضرورة سماع آراء الطفل في الدعاوى المعنية بشئون الأسرة، ومن بينها سماع آرائه في الإجراءات التي تتبع لإقرار رعاية بديلة في حالة الحرمان من البيئة الأسرية، وتنص (المادة ٩) على مشاركة الطفل في الإجراءات التي تتبع لفصل الطفل عن والديه مراعاة لمصالحه الفضلى، هذا وقد نصت (المادة ١٨) على التزام الدولة بدعم الأسر من خلال "المساعدة الملائمة"، و"تطوير مؤسسات ومرافق وخدمات رعاية الأطفال واتخاذ كل التدابير الملائمة لتضمن لكل طفل مستوى معيشيّاً ملائماً لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي والاجتماعي، وتقع مسئولية تأمين هذه الشروط أساساً على الوالدين وأولياء الأمور، ولكن يتعين على الدول الأطراف تقديم المساعدة وفي حالة الضرورة تقديم المساعدة المادية وبرامج الدعم، ولاسيما فيما يتعلق بالتغذية والكساء والإسكان (المادة ٢٧). وللأطفال الحق في الاستفادة من الضمان الاجتماعي تبعاً لظروفهم (المادة ٢٦). كما تلتزم الدول الأطراف بأن "تكفل- إلى أقصى حد ممكن – بقاء الطفل ونموه (المادة ٦). وتُقر الدول الأطراف بالتزامها بتوفير الجوانب المتعددة لحماية الطفل، وبعزمها على اتخاذ جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة؛ لحماية الطفل من أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية كافة، والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، وهو في رعاية الوالدين، أو الأوصياء القانونيين أو غيرهم (المادة ١٩). وتمتد هذه الحماية، مع المساعدة الإنسانية، لتشمل الأطفال اللاجئين أو الساعين للحصول على وضع لاجئ (المادة ٢٢). وتلتزم الدول بمقتضى الاتفاقية، بحماية الأطفال من الاستغلال

الاقتصادي، ومن أداء أي عمل قد يتعارض مع تعليمهم، أو يكون ضارّاً بصحتهم أو نموهم البدني أو العقلي أو الروحي أو المعنوي أو الاجتماعي. وهذه الحماية تتضمن إنشاء وإنفاذ لوائح الحد الأدنى لسن العمل، والقواعد التي تنظم ساعات العمل وظروفه (المادة ٣٢). ويجب على السلطات الوطنية أيضاً اتخاذ تدابير لحماية الأطفال من الاستخدام غير المشروع للعقاقير المخدرة والمؤثرات العقلية (المادة ٣٣)، ومن جميع أشكال الاستغلال الضارة بأي جانب من جوانب رفاهتهم (المادة ٣٦)، مثل اختطافهم أو بيعهم أو الاتجار بهم (المادة ٣٥)، وجميع أشكال الاستغلال والاعتداء الجنسي (المادة ٣٤)[٣]. ومن هنا يمكن القول إن لرأس المال الاجتماعي دوراً محوريّاً في تنمية الأطفال والشباب، فالثقة والمعاملة بالمثل والشعور بالانتماء داخل الأسرة والمدرسة ومجموعات الأقران والمجتمع ككل، لها آثار بعيدة المدى على فرص الأطفال وخياراتهم ونتائجهم في الحياة، وكما تهدد السموم المادية بقاء الإنسان ورفاهه، فإن البيئة الاجتماعية السامة على سبيل المثال، البيئة التي يشيع فيها العنف والحرمان والإساءة، يمكن أن تعوق الأطفال. حيث إنهم لا يتحكمون إلا في قدر محدود من ظروفهم الخارجية، وإنهم عندما ينشئون في فوضى اجتماعية، فمن المرجح أن يتبعوا سلوكيات ضارة بما في ذلك العدوانية وتعاطي المخدرات. ومن هنا يتأتى دور الاتفاقيات والمواثيق والتشريعات التي يمكن أن تخفف من تأثير مثل هذه البيئة كالدعم الاجتماعي والانتماء للمجموعات والعلاقات العاطفية المستقرة مع الأهل والأقارب والإحساس بالفاعلية الذاتية والحصول على الدعم التعليمي والأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، فإن فتح الساحات العامة أمام الأطفال يمكنها من تعزيز التفاعل بين الكبار؛ مما يقوي التماسك الاجتماعي[٤].

ب. مواد الاتفاقية الخاصة بالتعليم وتنمية قدرات الطفل

أما في مجال إتاحة وتشجيع تعليم الطفل فنجد أن كل الاتفاقيات والإعلانات العالمية كفلت هذا الحق وأكدت عليه بوصفه حقّاً للطفل ولجميع البشر؛ حيث أعطت هذا الحق جانباً مهمّاً من نصوصها، فمثلاً نجد أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨ قد تطرق إلى حقوق الطفل في التعليم (المادة ٢٦)، كما أقر العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المؤرخ في ١٩٦٦، وبدء العمل به في عام ١٩٧٦ هذا الحق في (المادة

١٣، البند الثاني، و المادة ١٤)، أما إعلان حقوق الطفل لعام ١٩٥٩ فقد تضمن في (المبدأ التاسع منه) حق الطفل في تلقي التعليم الذي يجب أن يستهدف "رفع ثقافة الطفل العامة وتمكينه على أساس من تكافؤ الفرص وتنمية ملكاته وحصانته وشعوره؛ بالمسئولية الأدبية والاجتماعية، ومن أن يصبح عضواً مفيداً في المجتمع. أما الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ١٩٨٩، فقد أوردت المواد التالية التي تتعلق بحق الطفل في التعليم؛ حيث تنص (المادة ٢٨ من الاتفاقية) على الحق في التعليم على أساس تكافؤ الفرص، وجعل التعليم الإلزامي مجانيّاً ومتاحاً للجميع، وتشجيع وتطوير شتى أشكال التعليم الثانوي سواء العام أو الخاص بما في ذلك التعليم المهني ، والتزام الدولة بتقديم المساعدة المالية للطفل والأسرة عند الحاجة إليها (فقرة ب)، وأن تقوم الدول الأطراف بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم؛ بهدف الإسهام في القضاء على الجهل والأمية في جميع أنحاء العالم، وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية وإلى وسائل التعليم الحديثة، وتراعي بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد، كما نصت على اتخاذ تدابير لتشجيع الحضور المنظم في المدارس والتقليل من معدلات ترك الدراسة (فقرة هـ). كما تُلزم الدول الأطراف "بتشجيع توفير الفرص الملائمة والمتساوية للنشاط الثقافي والفني، وللنشاطات الترفيهية والاستجمامية" (المادة ٣١)، وتنص المادة (٢٩ من الاتفاقية) على توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، وتنمية احترام الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ به في الأصل وروافد حضارته المختلفة، وإعداد الطفل لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية [٥].

ثانياً: التشريعات والمواثيق والاتفاقيات الخاصة بالأطفال على المستوى العربي: نظرة عامة

تمثلت المبادرات العربية التي عنيت بحقوق الطفل في إصدار عديد من المواثيق والاتفاقيات العربية، وفي مقدمتها الميثاق العربي لحقوق الطفل (١٩٨٣)، والخطة العربية

للطفولة (١٩٩٢)، والخطة العربية لثقافة الطفل (١٩٩٣)، والبيان العربي لحقوق الأسرة (١٩٩٤)[٦] ؛ حيث عقد "مؤتمر الطفل العربي" في أوائل عام ١٩٨٠ وذلك في رحاب جامعة الدول العربية بـ(تونس). وتمَّ الاتفاق على صياغة ميثاق عربي لحقوق الطفل، وهو ما تمَّ إقراره في ديسمبر ١٩٨٤ باسم ميثاق حقوق الطفل العربي الذي صدر في عام ١٩٨٣. وتضمن هذا الميثاق (٥١ مادة)، وقد جاءت في بنود هذا الميثاق مجموعة من المنطلقات الأساسية: تنمية الطفولة ورعايتها وصون حقوقها أولوية مقدمة في التنمية (المادة ١)، تنمية الطفل التزام ديني ووطني نابع من العقيدة (المادة٢)، أما المواد ١٥، ١٦، ١٧ من الميثاق فتناولت صون حقوق الطفل العربي بحمايتها التشريعية في كل دولة والأخذ بالمناهج التنموية الوقائية باعتبارها حلّاً جذريّاً لقضايا الطفولة ومبدأ التكافل في توفير الحاجات الأساسية للأطفال. وقد جاء في المواد من ٤٠ إلى ٤٨؛ إنشاء منظمة عربية للطفولة تضطلع بتنسيق الجهود العربية في مجال تنمية الطفولة ورعايتها، وتقرير التعاون العربي في مجال توحيد المصطلحات والنظم الإحصائية الأساسية، ومنح أولوية للصناعات المتصلة بتنمية الطفولة وتوفير حاجاتها، كصناعة الأمصال والأغذية والوسائل التعليمية والترفيهية وإنشاء المؤسسات الثقافية وتنظيم المنافسات للأطفال والاهتمام بالأطفال العرب في دول المهجر، وقد جاءت الأحكام العامة في المادتين ٤٩ و٥٠ ختاماً للميثاق وتنص على اتخاذ الدول العربية الخطوات اللازمة حسب إمكاناتها لتنفيذ الميثاق، وتقدم الدول الأعضاء للأمانة العامة لجامعة الدول العربية تقارير دورية عن مدى الوفاء بالتزاماتها بموجب الميثاق[٧]. وفى نوفمبر ١٩٨٦عُقد مؤتمر ثانٍ بتونس هو "مؤتمر الطفولة والتنمية". وفيه جاءت الدعوة لتأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية باعتباره مظلة غير حكومية، والدعوة أيضاً لإنشاء مجالس وطنية معنية بالطفولة في الأقطار العربية. كما أولت الجامعة العربية اهتماماً خاصّاً بحقوق الطفل العربي، وأنجزت وضع خطة عربية للطفولة صدرت عن اجتماع رفيع المستوى (عقد في تونس عام ١٩٩٢)، وقامت معظم الدول العربية بوضع خطط عمل وطنية، مسترشدة بهذه الخطة العربية. كما خصصت الجامعة العربية لجنة فنية استشارية خاصة بالطفولة، وهذه اللجنة هي إحدى آليات العمل العربي المشترك، وتعقد اجتماعها السنوي في شهر مايو من كل عام، وتضم ممثلي المجالس العليا والهيئات واللجان الوطنية للطفولة. وتتولى هذه اللجنة وضع الخطط والسياسات والبرامج القومية

المنفذة لأحكام وبنود المواثيق العربية والدولية الخاصة بالطفولة في المجالات كافة، كما تقوم بتقديم المشورة الفنية للأجهزة والمؤسسات المعنية في الدول الأعضاء في كل ما من شأنه أن يساعد على تنفيذ المواثيق والإستراتيجيات العربية المتصلة بحقوق الطفل[٨].

١. ميثاق حقوق الطفل العربي ١٩٨٣

أ- التشريعات المعنية بالرعاية الأسرية للطفل

نص الميثاق على أن التنشئة السوية للأطفال مسئولية عامة على الدولة والأمة (مادة٣)، كما أكد الميثاق على كفالة حق الطفل في الرعاية والأمن الاجتماعي والاسم والجنسية والتعليم والخدمة الاجتماعية ورعاية الدولة له، ووجوب رعاية الأسرة من جانب الدولة باعتبارها نواة المجتمع ولا تسحب رعاية الأسرة عن أبنائها إلا للضرورة القصوى (مادة ٤)، وتأكيد مسئولية الدولة عن توفير الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (مادة٥). إن الأسرة هي البيئة المفضلة لتنشئة الطفل (مادة ٦)، والالتزام بتأمين الحقوق الواردة في الميثاق العالمي لحقوق الطفل (مادة ٧)، كما اشتمل الميثاق أيضاً على عدد من الحقوق الأساسية للطفل تقع في المواد من ٨ إلى ١٤ وتتلخص في: تأكيد حق الطفل في الرعاية الأسرية وتأمين البيئة الاجتماعية السليمة وإشباع الحاجات الأساسية دون تمييز بين البنين والبنات (مادة ٨)، وتأكيد حق الطفل في الأمن والصحة والغذاء ورعاية الأمومة (مادة٩)، وحق الطفل في الجنسية (مادة ١٠)، وتقع الأهداف العامة للميثاق في المواد من ٨ إلى ٢٣ وتتمثل في أن الهدف الأسمى للميثاق هو ضمان تنشئة أجيال من الأطفال بالصورة الأمثل وحماية الأسرة وتوفير احتياجاتها وتقديم الرعاية الصحية للطفل وأمه، والعمل على نشر درجة عالية من الوعي بحقوق الطفل وتأصيله لدي الوالدين وأفراد الأسرة والاستعانة في ذلك بوسائل الإعلام المختلفة مع وضع التشريعات السليمة ضمانة لتقنين حقوق الطفل وتعديل القوانين بما يحقق مصلحته وسن تشريعات منفصلة لحمايته[٩].

ب- التشريعات المعنية بالتعليم وتنمية قدرات الطفل

ينص الميثاق في مادته ١١ على كفالة حق الطفل في التعليم قبل المدرسي والأساسي المجاني وحقه في الترفيه وأوقات الفراغ، كما أكد الميثاق على الحق في الخدمة الاجتماعية

للأطفال في الحضر والبادية وبخاصة لأبناء الفقراء والمعوقين الموهوبين (م١٢)، وكفالة الدولة حق الطفل في الرعاية وحمايته من الاستغلال والإهمال وأن يكون مقدماً في الحماية والوقاية والإغاثة من الكوارث وخصوصاً الأطفال المعاقين (م١٣)، وحقه في أن ينشأ على حب الخير والسلام (مادة ١٤).أما المواد من (٢٤ إلى ٣٩) فتتناول متطلبات الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف الميثاق التي تتمثل في توفير الإدارة السياسية لذلك والإسراع في التنمية وقيام لجنة للطفل في كل قطر عربي تضم الأجهزة الرسمية والشعبية وتكون مهامها إجراء الدراسات والمسوح اللازمة، ووضع الخطط واعتماد المنهج المتكامل في تقديم الرعاية الأساسية والاهتمام بالتدريب للقيادات المتخصصة في رعاية الطفولة وإقامة شبكة من المؤسسات المتخصصة في رعاية الطفولة والالتزام بالخطط الموضوعة والاهتمام بطفل ما قبل المدرسة وبمؤسسات الخدمات المذكورة في البادية والأحياء الفقيرة والاهتمام بالإحصاءات والبحوث في الدول العربية في هذا المجال وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة في تطوير الإدارة والأجهزة التنظيمية للتكيف مع الخدمات المطلوبة مع الحرص على المشاركة الأسرية والشعبية في رعاية الطفولة[١٠].

والتزاماً بميثاق جامعة الدول العربية وبما تضمنته المواثيق والإستراتيجيات القومية من مبادئ وأهداف وسياسات، ووعياً بجسامة المسئولية القومية والوطنية تجاه الطفولة التي تمثل نصف القاعدة السكانية العربية، ومستقبل الأمة، وتأكيداً على أن إيلاء مصالح الأطفال الفضلى تمثل الأولوية القصوى ويعد خياراً إستراتيجيّاً لتقدم الأمة، وانطلاقاً من المساهمات العربية في الجهود الدولية المعنية بقضايا الطفــولة، التي توجت بإقرار اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عام ١٩٨٩، ومصادقة الدول العربية عليها، والإعلان العالمي لرعاية الطفل وحمايته ونمائه، الصادر عن مؤتمر القمة العالمي للطفولة عام ١٩٩٠، وما تــمَّ من جهود عربية في ضوء هذه المواثيق الدولية، وسعياً لتطوير الأداء والإنجاز في مجال تنفيذ ميثاق حقوق الطفل العربي الصادر عام ١٩٨٣ "والخطة العربية لرعاية الطفولة وحمايتها وتنميتها" الصادرة عام ١٩٩٢ "والبيان العربي لحقوق الأسرة" الصادر عام ١٩٩٤، وإيماناً بأن الأمر يقتضي اتخاذ موقف عربي يكرّس الالتزام بحقوق الطفل، ويؤكد العزم على مواصلة الجهد لتفعيل هذه الحقوق، وتذليل العقبات، والتصدي للتحديات، كان الاطلاع على هذه التشريعات والمواثيق وحالها في الدول العربية الست– محل الدراسة

يعطي صورة يمكن التطلع من خلالها إلى وضع الطفل من حيث كفالتها وحمايتها؛ بهدف تجسير الفجوة بين ما نتمنى ونريد لأطفالنا وما يئن به الواقع ونعيشه معاً ألماً وأملاً، وهذا ما سنحاول التعرف عليه مما يلي:

ثالثاً: الموقف التشريعي للطفولة في الدول العربية الست - موضع الدراسة

١. التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في مصر

أ- الإطار التشريعي والحقوقي العام

في إطار الجهود الهادفة إلى النهوض بالمجتمع وحماية حقوق الطفولة وإعداد الأجيال الصاعدة بصورة تؤهلهم ليصبحوا قادة المستقبل، نصَّ الدستور المصري الجديد (٢٠١٤) على إيلاء الطفل اهتماماً باعتباره من الفئات الضعيفة والمهمشة حيث أفرد له (المادة ٨٠) التي تشكل ظهيراً دستوريّاً لقانون الطفل رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨؛ ما سمح بإدخال فئات عديدة لم تكن مشمولة بالرعاية مثل: أطفال الشوارع، ووسعت من دائرة حقوق الطفل العامل مما يحافظ على الأطفال وعلى كيان الأسرة المصرية ككل، كما كفلت الدولة طبقاً للدستور الجديد حقوق ذوي الإعاقة وتأهيلهم واندماجهم في المجتمع، كما ألزم الدولة بضمان حق الطفل في التعليم المجاني حتى المرحلة الثانوية، والحق في الرعاية الصحية المتكاملة، والتطعيم ضد الأمراض وحمايته من جميع أشكال العنف والإساءة، وعدم التمييز[١١]، كما كانت مصر من أولى الدول التي صدقت على اتفاقية حقوق الطفل بتاريخ ١٩٩٠/٢/٥، وكانت واحدة من البلدان صاحبة مبادرة القمة العالمية للأطفال التي عقدت عام ١٩٩٠. هذا وقد صدر قانون الطفل المصري رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦ والمعدَّل بالقانون رقم (١٢٦) لسنة ٢٠٠٨ ليتوافق مع أحكام هذه الاتفاقية، وفيما يلي حقوق الطفل كما جاءت بالمادة (٣) بالقانون[١٢]:

- الحماية من أي نوع من أنواع التمييز بين الأطفال؛ بسبب محل الميلاد أو الوالدين أو الجنس أو الدين أو العنصر أو الإعاقة. أو أي وضع آخر وتأمين المساواة الفعلية بينهم في الانتفاع بالحقوق كافة.
- حق الطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة في الحصول على المعلومات التي تمكنه من تكوين هذه الآراء وفى التعبير عنها. والاستماع إليه في جميع المسائل المتعلقة به بما

فيها الإجراءات القضائية والإدارية، وفقاً للإجراءات التي يحددها القانون.

- تكون لحماية الطفل ومصالحة الفضلى الأولوية في جميع القرارات والإجراءات المتعلقة بالطفولة أيّاً كانت الجهة التي تصدرها أو تباشرها. وغيرها من الحقوق الشرعية والاجتماعية والصحية والمدنية.
- كما تمَّ إصدار وثيقة العقد الأول لحماية ورعاية الطفل المصري (١٩٩٠- ١٩٩٩). وتضمنت هذه الوثيقة مجموعة من الأهداف لعل أهمها: القضاء على مرض شلل الأطفال، كفالة التعليم الأساسي للأطفال كافة، وخفض معدل الأمية بين من تخلف من الأطفال عن التعليم، وتوفير الساحات الرياضية وأماكن ممارسة الهوايات التي تنمى الإبداع، وتوفير قدر مناسب من الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية للأطفال المعوقين[١٣].
- إصدار وثيقة العقد الثاني لحماية ورعاية الطفل (٢٠٠٠ - ٢٠١٠). وتضمنت هذه الوثيقة مجموعة من الأهداف شملت العديد من المجالات الخاصة بالتعليم، والصحة، والرعاية الاجتماعية، والرعاية الثقافية[١٤]. كما صادقت مصر على اتفاقيتي منظمة العمل الدولية رقم ١٣٨ لسنة ١٩٧٨ بشأن الحد الأدنى لسن العمل، ورقم ١٨٢ لسنة ١٩٩٩ بشأن القضاء على أسوأ أشكال عمل الأطفال، كما ينص قانون العمل رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٣ على تشغيل صغار السن، فيحظر تشغيل الأطفال تحت سن الخامسة عشرة.

ب.التشريعات والقوانين المعنية بالرعاية الأسرية للطفل في مصر

- اهتم القانون المصري بالتنشئة الاجتماعية للطفل حيث تقضي (مادة ٣) بحق الطفل في الحياة والبقاء والنمو في كنف أسرة متماسكة ومتضامنة، وفى التمتع بمختلف التدابير الوقائية ، وحمايته من أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو المعنوية أو الجنسية أو الإهمال أو التقصير كافة أو غير ذلك من أشكال الإساءة والاستغلال، وتنص (مادة ٤) على أن "للطفل الحق في نسبه إلى والديه الشرعيين والتمتع برعايتهما، وعلى الوالدين أن يوفرا الرعاية والحماية الضرورية للطفل، وعلى الدولة أن توفر رعاية بديلة لكل طفل حُرم من رعاية أسرته". أما فيما يتعلق بالأطفال المحرومين من البيئة الأسرية، فقد

كفل قانون الطفل رعاية بديلة لهم من خلال نظام الأسرة البديلة، أو الإيداع بمؤسسات للرعاية الاجتماعية،كما تنص المادة ٤٦ من قانون الطفل على أن نظام الأسر البديلة يوفر الرعاية للأطفال الذين جاوزت سنهم سنتين إذا حالت ظروفهم دون أن ينشئوا في أسر طبيعية. كما يقرر قانون الطفل معاشاً شهريّاً لا يقل عن ستين جنيهاً وفقاً للشروط والقواعد المبينة في قانون الضمان الاجتماعي (مادة ٤٩). وينص قانون الطفل على أن "يتمتع كل طفل بجميع حقوقه الشرعية" (مادة ٧). ويتضمن التشريع المصري أيضاً نصوصاً تكفل الحماية ضد العنف والإساءة؛ بحيث يُعاقب قانون العقوبات كل من يُعرِّض طفلاً دون سن السابعة للخطر عن طريق هجره في مكان ناءٍ أو منعزل (مادة ٢٨٥)، ويشدد العقاب إذا أدى الهجر إلى إصابة الطفل بأذى أو أدى إلى وفاته. وفي عام ٢٠٠٨، أُضيفت المادة رقم ٢٤٢ مكرر إلى قانون العقوبات لعقاب كل من أحدث جرحاً عن طريق إجراء ختان الأنثى، هذا وقد نصَّ قانون الطفل في المواد من ٩٦ إلى ٩٩ مكرر (أ) على الإجراءات التي تتبع في حماية الأطفال (خصوصاً الأطفال المعرضين للخطر). وفي هذا الإطار، أنشأ المجلس القومي للطفولة والأمومة "خطّاً ساخناً" لتلقي الشكاوى عن أي إساءة أو انتهاك يتعرض له الطفل؛ كما تحظر وزارة التربية والتعليم العقاب البدني في المدارس (القرار الوزاري رقم ١٥٩لسنة ١٩٩٨) [١٥].

ج- التشريعات المعنية بالتعليم وتنمية القدرات الثقافية للطفل في مصر

ينص قانون الطفل المصري في مادته ٥٣ على أن تعليم الطفل بمختلف مراحل التعليم يهدف إلى تحقيق الغايات التالية:تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، مع مراعاة اتفاق برامج التعليم مع كرامة الطفل وتعزيز شعوره بقيمته الشخصية وتهيئته للمشاركة وتحمل المسئولية، وتنمية احترام الحقوق والحريات العامة للإنسان، وتنمية احترام الطفل لذويه ولهويته الثقافية ولغته وللقيم الدينية والوطنية، وتنشئة الطفل على الانتماء لوطنه والوفاء له، وعلى الإخاء والتسامح بين البشر، وعلى احترام الآخر، وإعداد الطفل لحياة مسئولة في مجتمع مدني متضامن قائم على التلازم بين الوعي بالحقوق والالتزام بالواجبات. كما نصت المادة ٥٤، على أن التعليم حق لجميع الأطفال بمدارس الدولة بالمجان، وتكون الولاية التعليمية على الطفل للحاضن،

وعند الخلاف على ما يحقق مصلحة الطفل الفضلى يرفع أي من ذوى الشأن الأمر إلى رئيس محكمة الأسرة؛ بصفته قاضياً للأمور الوقتية، ليصدر قراره بأمر على عريضة، مراعياً مدى يسار ولى الأمر، وذلك دون المساس بحق الحاضن في الولاية التعليمية. أما المادة ٥٥ من القانون فنصت على أن رياض الأطفال نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائي ويهيئهم للالتحاق بها، وأشارت المادة ٥٧ إلى أن رياض الأطفال تهدف إلى مساعدة أطفال ما قبل سن المدرسة على تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والبدنية والحركية والوجدانية والاجتماعية والخلقية والدينية، هذا وقد نصت المادة ٦٠ على أن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف بيئاتهم المختلفة؛ بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى وأن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مناسب وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه. أما مادة (٦١) فنصت على أن مرحلة التعليم الثانوي العام تهدف إلى إعداد الطلاب للحياة العملية وإعدادهم للتعليم العالي والجامعي والمشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية، بينما المادة (٦٢) نصت على أن التعليم الثانوي الفني يهدف أساساً إلى إعداد فئة من الفنيين في مجالات الصناعة والزراعة والإدارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين[١٦].

٢.التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في المملكة العربية السعودية

أ- الإطار التشريعي والحقوقي العام للطفل في السعودية

تنبثق كل الأنظمة والتشريعات في المملكة العربية السعودية من تعاليم الدين الإسلامي الذي تقوم عليه الدولة وتدين به، وتعطي تعاليم الإسلام اهتماماً كبيراً لرعاية الأطفال وتربيتهم وحمايتهم مما قد يسيء إليهم. لذا قامت المملكة العربية السعودية بتوفير أوجه الرعاية المختلفة (التعليمية – الصحية– الاجتماعية.. وغيرها) للطفل لينشأ التنشئة السليمة في محيط الأسرة والمجتمع؛ إيماناً بأهمية إتاحة الفرصة لكل طفل ليتمتع بكامل حقوقه الأساسية، وتأكيداً لهذا التوجه انضمت المملكة العربية السعودية إلى الاتفاقية الدولية

لحقوق الطفل المقرة من الأمم المتحدة بالمرسوم الملكي رقم م/٧ بتاريخ)٢٦ يناير ١٩٩٦)، وبدأ تنفيذ الاتفاقية بتاريخ (٢٥ فبراير١٩٩٦)، كما انضمت السعودية بقرارها رقم م/١١ بتاريخ (٧ أغسطس ١٩٩٧) إلى اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٠ ديسمبر١٩٨٤، كما انضمت المملكة العربية السعودية إلى اتفاقية العمل رقم ١٨٢ (أسوأ أشكال عمل الأطفال)، واتخذت إجراءات عديدة لإنفاذ هذه الاتفاقية منها عدم السماح بتشغيل من هم دون الخامسة عشرة. هذا وقد وضعت المملكة العربية السعودية مجموعة من النظم والمواثيق والإستراتيجيات لحماية أفراد المجتمع وخصوصاً الأطفال من الاستغلال والإهمال والمعاملات غير الإنسانية، وجعلت الفرد هو الركيزة الأساسية للتنمية، ومن أبرز هذه النظم نظام حماية الطفل الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/١٤ بتاريخ ١٤٣٦/٢/٣هـ، والذي يأتي تأكيداً على ما قررته الشريعة الإسلامية، والأنظمة والاتفاقيات الدولية التي تحفظ حقوق الطفل وتحميه من كل أشكال الإيذاء والإهمال، ويتكون هذا النظام من خمس وعشرين مادة، ويهدف هذا النظام إلى حماية الطفل من كل أنوا ع الإساءة والإهمال ومظاهرهما التي قد يتعرض لها في البيئة المحيطة به، سواء في المنزل أو المدرسة أو الحي أو الأماكن العامة أو دور الرعاية والتربية أو الأسرة البديلة أو المؤسسات الحكومية والأهلية أو ما في حكمها، كما يهدف النظام إلى ضمان حقوق الطفل الذي تعرض للإساءة والإهمال؛ بتوفير الرعاية اللازمة له ونشر الوعي بحقوق الطفل وتعريفه بها، وبخاصة ما يرتبط بحمايته من الإساءة والإهمال [١٧]. كما صدر سابقاً نظام الحماية من الإيذاء بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٥٢) بتاريخ (١٥/١١/١٤٣٤ هـ)، ويعتبر هذا النظام نقلة نوعية في القوانين والتشريعات المتعلقة بأمن الأسرة وخصوصاً المرأة والطفل والفئات الضعيفة وهو صمام أمان للحد من انتشار مظاهر العنف الأسري والإيذاء النفسي والجسدي في المجتمع السعودي، ويتكون نظام الحماية من الإيذاء من سبع عشرة مادة، ويهدف في الأساس إلى ضمان توفير الحماية من الإيذاء بمختلف أنواعه وتقديم المساعدة والمعالجة والعمل على توفير الإيواء والرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية المساعدة اللازمة، وأيضاً إلى اتخاذ الإجراءات النظامية اللازمة لمسائل المتسبب ومعاقبته ونشر التوعية بين أفراد المجتمع عن مفهوم الإيذاء والآثار المترتبة عليه، كما أنه

يهدف أيضاً إلى إيجاد آليات علمية وتطبيقية للتعامل مع الإيذاء [١٨]، هذا وقد نصت المادة (٣٢) من نظام الأحوال المدنية على أنه يجب التبليغ عن جميع المواليد في المملكة، وعن جميع المواليد السعوديين في الخارج خلال المدد المحددة في هذا النظام، كما نصَّ على معاقبة كل من يحاول حرمان طفل من هويته أو التنكر له لأي سبب غير شرعي (المادة السابعة من نظام الجنسية المعدلة بالمرسوم الملكي رقم ٢٠ بتاريخ ١٣٧٩ هـ).

ب- التشريعات الخاصة بحقوق الطفل بالرعاية الأسرية بالسعودية

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصّاً بالأسرة والحفاظ عليها؛ حيث تنص الفقرة (٥) من الأهداف الخاصة بقطاع الخدمات الاجتماعية والشبابية والإعلامية بالفصل الحادي عشر من وثيقة خطة التنمية السادسة على (تقوية روابط الأسرة والتركيز على رعاية الأطفال وتربيتهم وتنشئتهم على أسس قويمة)، كما نصت وثيقة الخطة السابعة في الفصل الثاني عشر بقطاع الخدمات الاجتماعية والشبابية والإعلامية على: تحقيق مزيد من التطور في مجال الرعاية الاجتماعية من خلال إنشاء المزيد من الدور والمراكز والمؤسسات الاجتماعية، وتشجيع قيام أسر بديلة وحاضنة لرعاية الأطفال الأيتام وذوي الظروف الخاصة ودعم برنامج إعانات المعوقين، والعمل الاجتماعي التطوعي. وجاءت المواد ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣ من النظام الأساسي للحكم لتؤكد هذه الرعاية وتوفر للأبوين كل ما من شأنه القيام بواجبهما التوجيهي نحو الطفل، من تأمين العمل للوالدين، وتوفير الخدمات الصحية من علاج ووقاية والتعليم والترفيه بالمجان، وللطفل حق مباشر في الضمان الاجتماعي بغض النظر عن وضع والديه وصدر نظام الضمان الاجتماعي بالمرسوم الملكي رقم ١٩ في (١٩٦٢م) ليعنى بالطفل بالدرجة الأولى، وقرر له العديد من المزايا المادية والرعاية الاجتماعية حتى يبلغ السن التي يستطيع أن يعتمد فيها على نفسه سواء للأطفال اليتامى المتوفى والدهم، أو مجهولي الأب أو فاقدي الأب، إضافة إلى المساعدات المالية التي تصرف للأطفال المستحقين بغض النظر عن وضعهم الأسري.

ج- التشريعات الخاصة بالتعليم والتدريب والنشاط الثقافي للطفل بالسعودية

تعد السعودية الاهتمام بالتعليم ونشره وتوفيره للأطفال كافة في كل مراحله وأنواعه

وتحسين برامجه هو المدخل الأهم لتنمية قدرات الأطفال؛ حيث جاءت المادة ٢٨ من اتفاقية حقوق الطفل متفقة مع المادة العاشرة من سياسة التعليم بالمملكة على أن التعليم حق لجميع الأطفال على أساس تكافؤ الفرص بينهم. هذا وقد تمَّ دمج الرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة التربية والتعليم بموجب المرسوم الملكي رقم أ/٢ بتاريخ ٢٤ مارس ٢٠٠٢، كما تتفق المادة ٣٢ من الاتفاقية مع سياسة التعليم بالمملكة من حيث حماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي ومن أداء أي عملٍ يحتمل أن يكون خطيراً أو يمثل إعاقة لتعليم الطفل أو يكون ضارّاً بصحته ونموه العقلي والبدني والروحي أو المعنوي والاجتماعي، ويوجه الطفل طوال مراحل التعليم أكاديميّاً ومهنيّاً لاختيار المهنة التي تناسبه مستقبلاً. وكذلك الاتفاق مع المادة ٣٣ والمادة ٣٤ باتخاذ التدابير اللازمة لوقاية الأطفال من الانحراف كالاستخدام غير المشروع للمواد المخدرة والمواد المؤثرة في العقل وجميع أنوا ع الاستغلال الجنسي[١٩]، هذا وقد نصَّ نظام العمل والعمال الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٢١ لعام ١٩٦٩م، على منع تشغيل الأطفال ممن هم دون سن الثالثة عشرة؛ وينص النظام نفسه على معاقبة كل من يقوم بتشغيل طفل دون سن الثالثة عشرة، وينسجم نظام العمل بالمملكة مع الاتفاقية الدولية ١٣٨ بشأن السن الدنيا للعمل، واستكمال تعليم الأطفال إلى سن ١٨ سنة. كما لا تجيز أنظمة الخدمة المدنية توظيف من هم دون الثامنة عشرة من العمر[٢٠].

٣.التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في السودان

أ- الإطار التشريعي والقانوني العام للطفل بالسودان

تضمن دستور دولة السودان الانتقالي ٢٠٠٥ أحكاماً نصت على رعاية حقوق الطفل وحمايتها والحفاظ على حقه في البقاء والنماء وفقاً للمواثيق والاتفاقات الدولية التي صدَّق عليها السودان واعتبرها جزءاً لا يتجزأ من دستوره كما تمثلها المواد ١٤ و ٢٧ و ٣٦. بالإضافة إلى دستور جنوب السودان، ودساتير الولايات الشمالية والجنوبية، هذا وقد أكد الدستور على دور الأسرة ورعاية الوالدين للطفل باعتبارهم النواة الأولى للمجتمع، كما جاء في المادة ٢١ من الدستور ما يلي: لكل طفل الحق في الحياة في أسرة ورعاية والديه أو الأوصياء القانونيين[٢١].

كما صدَّقت السودان على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل بتاريخ (١٩٩٠/٨/٣)[٢٢]، كما

صدرت الوثيقة الوطنية لرعاية الطفولة تمشياً مع الأهداف القومية ربع القرنية (٢٠٠٢-٢٠٢٧) ووفقاً لأولويات الدولة في مجالات رعاية الطفولة وحقوق الطفل المختلفة التي نصت عليها القوانين الدولية والاتفاقيات، تحت شعار "سودان جدير بالأطفال"، وارتكزت هذه الوثيقة علي مبادئ عامة أكدت علي أهمية الأسرة باعتبارها النواة الأولى للمجتمع وهي راعية الأطفال الأساسية والتي تقع عليها مسئولية تربية وتنشئة الطفل وتلبية حاجاته المختلفة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني ووفقاً للخطط والبرامج والسياسات الوطنية والإقليمية والدولية. وفي مجال التعليم أكدت الوثيقة على أنه لابد من ثوابت إلزامية من أجل ضمان مجانية التعليم الأساسي جيد النوعية، والتوسع في انتشار المدارس بما يتناسب مع الزيادة في المواليد حتى تصل نسبة الاستيعاب إلى ١٠٠٪ عام ٢٠١٥ لكل من الإناث والذكور، ومعالجة مشكلة التسرب من المدارس وتوفير برامج تعليم غير نظامية لمن فاتهم التعليم وتوفير خدمات الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي، أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي فنادت الوثيقة بتوزيعه وربطه بحاجات الخدمة والاستخدام والتنمية مع التركيز علي إنشاء المدارس المهنية ومراكز التدريب المهني وربطها باحتياجات الدارسين والمجتمع المحلي ومتطلبات سوق العمل؛ علي أن توفر خدمات الإرشاد والتوجيه لمساعدة التلاميذ علي اختيار الدراسة أو المهنة التي تتناسب مع قدراتهم [٢٣].

هذا وقد صدر قانون الطفل لسنة ٢٠١٠، الذي يعتبر من أهم التشريعات التي تهتم بقضايا الأطفال ورعايتهم، وألغى هذا القانون قانون الطفل لسنة ٢٠٠٤. وأشار القانون في مبادئه العامة إلى الحقوق الأساسية للطفل من رعاية وحماية وتنشئة وحقه في عدم التمييز.كما أشار إلى حق الطفل في ثبوت النسب والاسم اللذيْن لا يكون فيهما تحقيرٌ مع تمتعه بالحق في ممارسة شعائره الدينية ولغته وثقافته في حالة انتمائه إلى أقلية دينية أو لغوية. كما أكد القانون على حماية الطفل من جميع أشكال العنف أو الضرر أو المعاملة غير الإنسانية أو الإساءة. وقد أكد هذا القانون على حق الطفل في التعبير عن آرائه ورغباته بكل حرية وإشراكه في الإجراءات القضائية أو الإدارية أو الاجتماعية أو التربوية الخاصة وفقاً لسن الطفل ودرجة نضجه. وكفل القانون للطفل حق التعليم العام المجاني وحق الأيتام والمعاقين ومجهولي الأبوين. كما شجع القانون علي إشباع حاجات الطفل الثقافية. أما في جانب العمل فقد حظر القانون عمل الأطفال دون سن الرابعة عشرة إلا

في الرعي والأعمال الزراعية غير الخطرة وغير الضارة بالصحة، على ألّا تزيد ساعات العمل اليومي للطفل عن سبع ساعات تتخللها فترة أو أكثر للراحة لا تقل في مجموعها عن ساعة، وألا يعمل الطفل أكثر من أربع ساعات متواصلة، على أن يكفل العمل للطفل حقه في الأجر وعدم استخدامه أو إخضاعه للسخرة، كما حظر القانون تشغيل الأطفال وتجنيدهم في الأعمال العسكرية أو مشاركتهم في الأعمال الحربية [٢٤]. وقد أفرد القانون حيزاً كبيراً للأطفال ذوي الإعاقة وأكد حقهم في التعليم والتأهيل وتسهيل حصولهم على الأجهزة التعويضية المساعدة ووسائل النقل على أن توفر لهم وظائف في القطاع العام. وفي حالة ارتكاب الطفل أي جنحة لا يجوز الضغط عليه إلا عند حضور ولي أمره ولا ينفذ أمر القبض إلا بواسطة شرطة حماية الأسرة، ولا يجوز في حالة الحبس وضعه مع أشخاص بالغين أو يودع بالانتظار أكثر من ٧ أيام. وتتم التحريات بواسطة نيابة الطفل والتي تحيله إلى محاكم الأطفال، وأوصى القانون بالتبليغ عن أي مخالفة أو إهدار لحقوق الطفل للجهات الرسمية بالطرق المختلفة[٢٥].

ب- التشريعات المعنية بحقوق الطفل في الرعاية الأسرية في السودان

نصَّ الدستور السوداني، بالإضافة إلى دساتير الولايات، على دور الأسرة ورعاية الوالدين للطفل باعتبارهم النواة الأولى للمجتمع، كما جاء في المادة ١٥(١) من دستور السودان أن الأسرة هي الوحدة الأساسية في المجتمع. أما المادة ١٥ (٢) فجاء فيها: تضطلع الدولة بحماية الأمومة ووقاية المرأة من الظلم وتعزيز المساواة بين الجنسين. بينما نصت المادة ٣٢ (٥) على ما يلي: توفر الدولة الرعاية الصحية للأمومة والطفولة وتحمي حقوق الطفل كما وردت في الاتفاقيات الدولية والإقليمية التي صادق عليها السودان. (لكل طفل الحق في الحياة في أسرة ورعاية والديه أو الأوصياء القانونيين. ومن الجدير بالذكر، أنه يسود بين الجماعات القبلية المختلفة جنوب السودان نظام القرابة الأبوية؛ حيث تقع مسئولية رعاية الأطفال اليتامى، أو من فقدوا أهلهم الأقربين على عاتق الأسرة الممتدة، (وغالباً على الأقارب من جهة الأم)، وهذا الجزء خاص بجنوب السودان[٢٦].

ج- التشريعات المعنية بحقوق الطفل في التعليم وتنمية قدراته الثقافية في السودان

تمثلت السياسات التربوية الرسمية في السودان في الالتزام بمبدأ إتاحة فرص

التعليم للجميع، ومبدأ المساواة بين الجنسين، كما تبنت وزارة التعليم السودانية سياسة تهدف إلى زيادة استيعاب الأطفال في المدارس بالتركيز على البنات في المناطق الأقل استيعاباً، وذلك وفقاً لإستراتيجية تعليم البنات بالولايات التي أجازتها وزارة التعليم العام بالتعاون مع منظمة اليونيسف(٢٧). هذا وقد كفل القانون للطفل حق التعليم العام المجاني وحق الأيتام والمعاقين والخفراء ومجهولي الأبوين، كما حظر توقيع العقوبات القاسية على أطفال المدارس أو التوبيخ أو الحرمان من الحصص أو الطرد من المدرسة في أثناء سير المدرسة. كما شجع القانون على إشباع حاجات الطفل الثقافية وذلك بإنشاء مكتبات الأطفال لتوسيع مدارك الطفل ومعلوماته، إلا أنه حظر نشر المطبوعات المقروءة أو المسموعة التي تخاطب غرائز الطفل أو تخالف قيم المجتمع وتقاليده (٢٨).

٤.التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في تونس

أ- الإطار التشريعي والقانوني العام للطفل بتونس

ينص الدستور التونسي الجديد لعام ٢٠١٤ في مادته ٤٦ على أن حقوق الطفل على أبويه وعلى الدولة هي ضمان الكرامة والصحة والرعاية والتربية والتعليم، وعلى الدولة توفير جميع أنواع الحماية لكل الأطفال دون تمييز ووفق المصالح الفضلى للطفل. كما ينص في مادته ٣٨، على أن التعليم إلزامي إلى سن السادسة عشرة، وتضمن الدولة الحق في التعليم العمومي المجاني بكامل مراحله، وتسعى إلى توفير الإمكانات الضرورية لتحقيق جودة التربية والتعليم والتكوين، كما تعمل على تجذير الهوية العربية الإسلامية وعلى ترسيخ اللغة العربية ودعمها وتعميم استخدامها. كما تنص المادة ٧، على أن الأسرة هي الخلية الأساسية للمجتمع، وعلى الدولة حمايتها. وتنص المادة ٤٧ على أن الدولة تحمي الأشخاص ذوي الإعاقة من كل تمييز ولكل مواطن ذي إعاقة الحق في الانتفاع حسب طبيعة إعاقته بكل التدابير التي تضمن له الاندماج الكامل في المجتمع وعلى الدولة اتخاذ جميع التدابير الضرورية لتحقيق ذلك(٢٩).

كما صادقت تونس على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل بموجب القانون ٩٢ لسنة ١٩٩١ المؤرخ في ٢٩ نوفمبر ١٩٩١، وكذلك على البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلالهم في البغاء وفي المواد الإباحية الذي وقَّعت عليه

الجمهورية التونسية بتاريخ ٢٠٠٢/٤/٢٢، وصادقت عليه بتاريخ ٢٠٠٢/٩/١٣، كما صادقت أيضاً على البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن اشتراك الأطفال في المنازعات المسلحة بتاريخ ٢٠٠٣/١/٢. كما اتخذت الدولة التونسية مجموعة من التدابير الرّامية إلى نشر الاتفاقية على أوسع نطاق ممكن والتعريف بها والتدريب عليها؛ بهدف تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تنفيذ حقوق الطفل وحمايتها وضمانها وتحويلها إلى ثقافة مجتمعية عامة. ثم سارعت إلى تعديل تشريعاتها ومواءمتها وفقاً لمقتضيات الاتفاقية، وأفردت مجموعة حقوق الحماية بتشريع خاص يتمثل في "مجلة حماية الطفل" الصادرة بموجب القانون عدد ٩٢ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٩ نوفمبر ١٩٩٥. وقد كانت تونس من أوائل الدول على مستوى العالم التي تصدر مثل هذا التشريع، الذي تضمَّن في الفصل الأول (المادة الأولى) مجموعة من المبادئ تمثلت في[٣٠]:

- الارتقاء بالطفولة لما لها من خصوصيات ذاتية.
- تنشئة الطفل على الاعتزاز بهويته الوطنية.
- إعداد الطفل لحياة حرة مسئولة في مجتمع مدني متضامن.
- تنشئة الطفل على التحلي بالأخلاق الحميدة.
- إدراج حقوق الطفل في الرعاية والحماية في مجرى الاختيارات الوطنية الكبرى.

يتضح من ذلك أن المبادئ والمفاهيم الأساسية التي قررتها المجلة تجعل التشريع التونسي في مجال حماية الطفولة متناغماً مع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، بل موفّراً في حالات عدّة ضمانات أكثر من تلك التي قررتها الاتفاقية نفسها.

ب- التشريعات المعنية بحقوق الطفل في الرعاية الأسرية بتونس

ينص القانون الصادر في يولية ١٩٩٣ على المساواة بين الأب والأم في حق الإشراف على شئون الطفل والإسهام في تنشئته (مادة ٦٠)، كما نصت (المادة ٢٣) على دعم كل من الزوجين للآخر في توفير تعليم جيد للطفل، وفي حسن التصرف في كل شئون الأسرة، وتقرر (المادة ٤٦) حق الطفل في النفقة إلى أن يبلغ سن الرشد، أو إلى حين استكمال دراسته، أما فيما يتعلق بالفتاة فتستحق النفقة إلى أن تتزوج، وخصصت الدولة موارد مالية للوفاء بالنفقة المستحقة للمطلقات والأبناء في حالة امتناع الزوج عن أدائها، على أن تسترد الدولة

هذه المبالغ من الملتزمين بأدائها، كما نصَّ القانون أيضاً على أنه في حالة انفصال الزوجين، تقرر محكمة الأسرة أن تكون حضانة الطفل للوالد أو الوالدة أو لشخص ثالث حسب ما تقتضيه مصلحة الطفل الفضلى، ويضيف القانون جواز منح الأم حق الوصاية على الطفل، بالإضافة إلى حضانتها له؛ وذلك إذا كان الأب مسيئاً أو مهملاً في أداء مسئوليته، أو إذا ترك المسكن من دون أن يكون له عنوان معلوم، ويحق للمدعي العام التقدم بطلب إلى المحكمة لسحب حق الحضانة من الحاضن إذا أهمل أداء مسئوليته، وفي هذه الحالة تقضي المحكمة بمنح حق الحضانة لشخص آخر بما يتفق ومصالح الطفل الفضلى[٣١].

ج- التشريعات المعنية بحقوق الطفل في التعليم وتنمية قدراته بتونس

في إطار خطة العمل من أجل الطفولة، اتجهت الدولة إلى وضع إستراتيجية (٢٠٠٢-٢٠١١) لإقامة مدرسة المستقبل؛ بهدف مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وتنشد الإستراتيجية تحقيق الأهداف التالية:

- رفع مستوى المدرسة والبيئة المدرسية.
- إعداد المدرسين وتنمية مهارتهم.
- تحديث النظام التعليمي، والاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة.
- تمحور العملية التعليمية حول الطفل.
- توظيف التكنولوجيا التعليمية لتأهيل الطفل. هذا وقد اتخذت الدولة التونسية مجموعة من التدابير لتطوير النظام التعليمي ونجاحه منها:
- إنشاء مكاتب توجيهية في المدارس الثانوية لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة في مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات.
- زيادة عدد الوحدات الاجتماعية في المدارس في أنحاء البلاد، وتنسيق العمل والاتصال بين القائمين بالعمل الاجتماعي وناظر المدرسة والطبيب أو الممرضة بالمدرسة، كما تمت إقامة نظام للخدمة الاجتماعية المتنقلة لتقديم الرعاية في المناطق الريفية، كما تم وضع نظام يحقق التعاون والتنسيق بين الوحدات الاجتماعية بالمدارس والمكاتب الإقليمية الاجتماعية والتعليمية؛ بهدف رصد أسماء الأطفال غير الملتحقين بالتعليم والمتسربين[٣٢].

٥. التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في لبنان

أ- الإطار التشريعي والقانوني العام للطفل في لبنان

ينص الدستور اللبناني على التزام لبنان بمواثيق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما اعتبر المجلس الدستوري أن العهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية يؤلفان حلقة متممة للإعلان العالمي لحقوق الإنسان. كما نصَّ الدستور أيضاً على المساواة بين جميع المواطنين من دون تمايز ولا تفضيل، كما ورد في المادة ٧ من الدستور أن "كل اللبنانيين سواء لدى القانون وهم يتمتعون على حد سواء بالحقوق المدنية والسياسية ويتحملون الفرائض والواجبات العامة دونما فرق بينهم"، ويكفل الدستور اللبناني في مواده من ٨ إلى ١٣ عدداً من الحريات العامة، من ضمنها: الحرية الشخصية وحرية المعتقد والدين، وحرية إبداء الرأي، وحرية تأليف الجمعيات، وتشمل هذه الحريات جميع المواطنين دون تمييز أو تفضيل ودونما فرق بينهم، كما نصت المادة ١٣ من الدستور اللبناني على أن حرية إبداء الرأي قولاً وكتابة وحرية الطباعة وحرية الاجتماع وحرية تأليف الجمعيات كلها حريات مكفولة ضمن دائرة القانون[٣٣].

انضمت الحكومة اللبنانية إلى اتفاقية حقوق الطفل وذلك بتاريخ ٣٠-١٠-١٩٩٠ بموجب إصدار القانون رقم ٢٠، وبالإضافة إلى ذلك وعلى الرغم من عدم صدور قانون خاص بالأطفال في لبنان فإن كثيراً من النصوص في قوانين الأحوال الشخصية والمدنية اللبنانية التالية: تكفل حق الطفل وتأخذ رأيه في الاعتبار في سياق دعوى التفرقة بين الوالدين، وأن يؤخذ رأي الطفل بعين الاعتبار في تعيين من منهما يتولى رعايته، وحقه في موضوع تبنيه أو كفالته، مع حفظ حقه بطلب إبطال التبني لأسباب خطيرة يحددها القانون.

وعلى الرغم من عدم صدور قانون خاص بالأطفال في لبنان فإن كثيراً من النصوص في قوانين الأحوال الشخصية والمدنية اللبنانية التالية: تكفل حق الطفل وتأخذ رأيه في الاعتبار، ففي سياق دعوى التفرقة بين الوالدين، يؤخذ رأي الطفل بعين الاعتبار في تعيين من منهما يتولى رعايته، وحقه في موضوع تبنيه أو كفالته، مع حفظ حقه بطلب إبطال التبني لأسباب يحددها القانون[٣٤].

ب- التشريعات المعنية بتعليم الطفل وتنمية قدراته في لبنان

- ينص القانون رقم ١٩٩٨/٦٨٦على جعل التعليم الابتدائي إلزامياً ومجانيّاً حتى سن ١٢ سنة، وحظر إنزال أي عقاب جسدي بالتلاميذ، أو توجيه إهانة إليهم بكلام مهين تأباه التربية والكرامة الشخصية، كما صدر مؤخراً القانون رقم ١٥٠ تاريخ ٢٠١١/٨/١٧ الذي جعل التعليم إلزامّياً ومجانيّاً في مرحلة التعليم الأساسي (١٥ سنة) في المدارس الرسمية، وفيما يتعلق بالأمية، وضعت اللجنة الوطنية لمحو الأمية خطة ثلاثية (٢٠٠٢-٢٠٠٤) تهدف – على المدى البعيد – إلى خفض معدل الأمية الإجمالي، والعمل على معالجة أسبابها من الجذور: التسرب من التعليم وعدم التحاق الأطفال بالمدرسة وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي (محو أمية الأحداث واليا فعين من ١٣-١٨سنة)، هذا بالإضافة إلى صدور الخطة الوطنية للتعليم للجميع لعام ٢٠٠٣ والتي بدأت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي بالتعاون مع منظمة اليونسكو في تنفيذها وتمتد هذه الخطة لثلاثة عشر عاماً (٢٠٠٣-٢٠١٥)، وذلك من خلال عدة مبادئ منها: تأمين تعليم إلزامي ومجاني جيد لجميع الأولاد في مرحلة التعليم الأساسي، تدريب المعلمين، وتحسين طرق التدريس والتقويم، ودعم التلميذ والأسرة خلال فترة التعليم الأساسي، وإرساء آلية رصد الأولاد غير الملتحقين، والتخفيف من التفاوت النوعي بين المناطق والقطاعات التعليمية، وتوفير برامج لمحو الأمية القرائية والوظيفية للأولاد والشباب المتسربين، ووضع مناهج وبنى ملائمة لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة[٣٥]. هذا بالإضافة إلى صدور المرسوم رقم ١١٩٣٠ الذي حدد فترة رياض الأطفال بثلاث سنوات دراسية بدلاً من سنتين، وعمر قبول الطفل في المدرسة الرسمية بثلاث سنوات بدلاً من أربع.

٦. التشريعات والقوانين الخاصة بالطفولة في العراق

أ- الإطار التشريعي والقانوني العام للطفل في العراق

تضمن الدستور العراقي والقوانين المدنية العراقية نصوصاً لحماية الطفل خصوصاً حمايته من سوء الاستغلال والعنف. فنجد أن الدستور العراقي لعام (٢٠٠٥) ينص على حماية الطفل في البيئة الأسرية والمدارس والمجتمع (المادة ٢٩)، كما يمنع احتجاز الأطفال (المادة ١٩)، والاتجار بهم بأي وسيلة (المادة ٣٧). [٣٦] وقد صادقت العراق على الاتفاقية

الدولية الخاصة بالطفل عام؛ ١٩٩٤ وبذلك تكون هذه الاتفاقية بموجب قانون المصادقة جزءاً من التشريع الوطني.

أما عن التشريعات الوطنية بشأن الأطفال وحقوقهم: فينص قانون العمل العراقي رقم (٧١) لعام ١٩٨٧ في مواده من (٩٠-٩٧) على تنظيم عمل الأحداث، وكذلك قانون العقوبات العراقي رقم (١١١) لعام ١٩٦٩ في مواده من (٢٧،٧٣)، وأكد قانون رقم ٧٦ لعام ١٩٨٣ على رعاية الأحداث. ويمنع قانون المحكمة الجنائية العراقية (رقم ١٠ لعام ٢٠٠٥) جرائم الإبادة الجماعية (المادة ١١)، وحظر استخدام الأطفال في النزاعات المسلحة (المادة ١٣)، كما صدر قرار رقم (٢٧٢) لعام ١٩٨١ (تشكيل هيئة رعاية الطفولة)، من خلال مشروع قانون الحماية من العنف الأسري [٣٧]. كما ينص قانون العراق الخاص بحماية الطفل من العنف والإهمال والاستغلال (الباب الثامن، المادة ٨٣) بأن تكفل الدولة حماية الطفل من جميع صور العنف والإساءة البدنية والنفسية والإهمال والقسوة والاستغلال وحظر الاتجار به أو استرقاقه أو إكراهه على العمل أو استغلاله بأي صورة وبأي شكل ولأي غرض، كما تنص (المادة ٨٧ من القانون) على أن تحظر المعاملة القاسية واللاإنسانية بحق الأطفال كالإعدام أو الاعتقال بالجملة أو العقاب الجماعي أو الإبعاد القسري أو النفسي، وتنص (المادة ٨٨) على أن تكون للأطفال في حالات الطوارئ والكوارث والنزاعات المسلحة أولوية الحفاظ على حقوقهم بما في ذلك المأوى والغذاء والرعاية الصحية والمعونات الأخرى، وأن تكون للأطفال في جميع الظروف أولوية التمتع بالحماية والإغاثة.

من خلال القراءة السابقة للواقع التشريعي للقوانين الخاصة بحقوق الطفل على مستوى الدول القطرية- محل الدراسة- يتضح أن هناك توافقاً عربيّاً على التوقيع على الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالأطفال، سواء اتفاقية حقوق الطفل أو الاتفاقيات الخاصة بالعمل والرعاية والنزاعات المسلحة والاتجار بالبشر والعنف وغير ذلك من المجالات النوعية، هذا وقد اهتمت كثير من الدول العربية بتطوير تشريعاتها المتعلقة بالأطفال بما يضمن تفعيل حقوقهم الكاملة، ووضعت بعض الدول العربية أيضاً قانوناً خاصّاً بالطفل، كما تمَّ إدماج الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ضمن الدساتير والتشريعات الوطنية؛ لذلك يتوجب علينا أن نتعرف على واقع الأطفال في الدول العربية - محل الدراسة، وذلك من خلال رصد نظم وسياسات الحماية المتاحة لهم في هذه البلدان.

رابعاً: أوضاع سياسات رعاية وحماية الأطفال في الوطن العربي

تجبر اتفاقية حقوق الطفل الدول الأعضاء على منح رفاهية الطفل الأولوية وذلك بإنشاء بيئات تساعد الأطفال على النمو وزيادة قدراتهم. ومن هذا المنطلق نتناول في هذا الجزء مجهودات المؤسسات الوطنية الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني الدولية والإقليمية والوطنية العاملة في مجال الطفولة، وذلك عبر محورين أساسيين: يتضمن المحور الأول عرضاً لجهود عدد من المؤسسات الدولية والإقليمية ودورهما في رعاية وحماية الطفل العربي، بينما يعرض المحور الآخر للجهود الوطنية الحكومية وغير الحكومية (مؤسسات المجتمع المدني) في دعم ومساندة وحماية الطفل في كل دولة على حدة من الدول – محل الدراسة.

١. دور المؤسسات الدولية والإقليمية في مجال حماية و رعاية الطفولة

اهتمت المؤسسات الدولية والإقليمية العاملة في مجال رعاية الطفولة في البلدان العربية بقضيتين أساسيتين حظيتا بالاهتمام وهما قضيتا: حماية حقوق الطفل وتنمية قدراته؛ حيث ركزت هذه المؤسسات على حماية حقوق الأطفال بشكل عام، وكانت من أهم وأولى المؤسسات الدولية، منظمة الأمم المتحدة وذلك من خلال مؤسساتها المتخصصة في مجال حماية الطفولة ومنها (الجمعية العامة للأمم المتحدة، اللجنة الأممية لحقوق الطفل، المكتب الدولي للشغل "الذي أنشأ برنامجاً يسمى البرنامج الدولي لمكافحة تشغيل الأطفال IPEC"، ومنظمة اليونسكو، بالإضافة إلى صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسف) (تأسست عام ١٩٤٦) والتي تسترشد في تنفيذها لمهامها باتفاقية حقوق الطفل[٣٨]. كما أن هناك عديداً من المنظمات الدولية الأخرى ومنها منظمة كير العالمية (تأسست عام ١٩٤٦) وتركز في عملها مع الأطفال على المجال التعليمي، ليس فقط على تعليم كيفية القراءة والكتابة ولكن أيضاً على تعليمهم كيفية التعامل مع الآخرين، وكيفية التعامل مع النكسات والظروف الصعبة، ومن ثم تهدف برامج كير إلى مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات التي يحتاجونها من أجل تحقيق النجاح سواء داخل المدرسة أو خارجها[٣٩]. كما توجد أيضاً المؤسسة الدولية لحماية الأطفال ECPAT، وهى شبكة عالمية تضم عدداً من المنظمات غير الحكومية والأفراد المعنيين الذين يعملون معاً من أجل القضاء على بغاء الأطفال وتجارة المواد الإباحية عن الأطفال والاتجار بالأطفال لأغراض جنسية.

وتسعى إبيكات ECPAT من خلال جهودها إلى تشجيع المجتمع الدولي لضمان أن جميع الأطفال في كل أنحاء العالم يتمتعون بحقوقهم الأساسية بعيداً عن جميع أشكال التمييز والاستغلال الجنسي التجاري [٤٠].

ب-أما على المستوى الإقليمي فثمة عدد من المؤسسات التي عنيت بحماية الطفولة وتنمية قدرات الطفل ومنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" (تأسست عام ١٩٧٠)، ومكتب التربية العربي لدول الخليج (تأسس عام ١٩٧٥) وهو مؤسسة إقليمية تربوية بحثية تطويرية تهتم بقضايا التربية والتعليم وبخاصة تعليم الأطفال وتنمية قدراتهم فى السنوات الأولى من العمر، وبرنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند" (تأسس عام ١٩٨٠) ويهتم بتنمية الطفولة المبكرة وبالتعليم، وبمساعدة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وتنمية قدراتهم لتمكنهم من فرص العيش الكريم والاهتمام بالأطفال المتضررين من الكوارث الطبيعية والحروب[٤١]. كما بدأ المعهد العربي لإنماء المدن بالتعاون مع البنك الدولي في تنفيذ (مبادرة حماية الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا)، والتي تهدف إلى رفع قدرة وكفاءة الإدارات المحلية والبلديات على تحسين رفاهية الأطفال والمعرضين للمخاطر والأقل حظّاً من دول المنطقة، وإلى زيادة المعرفة بالسياسات والبرامج الفعالة في مواجهة القضايا الملحة التي تواجه الأطفال في المنطقة، ولعل إنشاء المجلس العربي للطفولة والتنمية (تأسس عام ١٩٨٧) يعد إحدى العلامات البارزة في العمل العربي من أجل رعاية حقوق الأطفال وحمايتهم من المخاطر، والعمل على التنسيق وتوحيد الجهود من أجل إعداد طفل عربي قادر على المشاركة في تنمية مجتمعه والتعامل مع المتغيرات العالمية المتسارعة، وتهيئة بيئة عربية داعمة لحقوق الطفل في التنمية والحماية والمشاركة والدمج[٤٢]. وفيما يلي سنتناول نظم رعاية وحماية الطفل في كل دولة على حدة من الدول – محل الدراسة وذلك على النحو التالي:

٢. جهود مصر في مجال حماية الطفولة

انطلاقاً من أن مفهوم حماية الطفل يعني الحق الأساسي في التمتع بمختلف التدابير الوقائية، ذات الصبغة الاجتماعية والتعليمية والصحية وبغيرها من الأحكام والإجراءات الرامية إلى حمايته من أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو المعنوية أو الإهمال أو التقصير كافة التي تئول إلى إساءة المعاملة أو الاستغلال. فقد تعددت برامج حماية

الطفولة وتنوعت لتشمل جُلَّ الفئات ذات الاحتياجات الخصوصية، وقد حققت مصر العديد من الإنجازات في مجال حماية وتعزيز حقوق الطفل. فتمَّ إنشاء المجلس القومي للطفولة والأمومة ١٩٨٨ الذي يختص بوضع خطة قومية شاملة تستهدف حماية الأطفال في مختلف المجالات الاجتماعية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية والإعلامية. وتمَّ إنشاء محاكم الأسرة .. لخلق مناخ سلام اجتماعي يوفر للطفل الحماية والرعاية والاهتمام مما يسهم في حماية الطفل من العديد من مسببات التوتر والنزاع، كما نظمت مصر عديداً من المؤتمرات بالتعاون مع المنظمات والهيئات الدولية بهدف حماية الأطفال من العنف مثل المؤتمر الدولي لمواجهة مشكلة عمالة الأطفال، ومؤتمر حماية النشء من المخدرات ومؤتمرات حماية الطفل ضد العنف الذي نتجت عنه أشكال وظواهر خطيرة في المجتمع منها (أطفال بلا مأوى) وأيضاً (ظاهرة ختان الإناث). وأطلقت مصر المبادرات ووضعت الإستراتيجيات والخطط لمناهضة الظواهر السلبية التي تؤثر على أوضاع الطفل واستمتاعه بطفولته مثل إستراتيجية عمالة الأطفال ومكافحة ظاهرة أطفال الشوارع ومبادرة تعليم الفتيات وغيرها، هذا بالإضافة إلى صدور عدد من الإنجازات التشريعية المهمة التي أشرنا إليها في السابق(٤٣).

أ- **جهود مصر في مجال "أطفال بلا مأوى"** أو أطفال الشوارع؛ ولمعالجة هذه الظاهرة تمَّ التنسيق بين المجلس القومي للطفولة والأمومة مع وزارة التضامن الاجتماعي وعدد من الوزارات والمؤسسات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والمحلية والقطاع الخاص والمواطنين بشكل عام لتنفيذ الإستراتيجية القومية لحماية وتأهيل ودمج الأطفال المعرَّضين للخطر في المجتمع عام٢٠٠٣، وقد تقرر وضع جدول زمني للتنفيذ بتمويل من الحكومة، وفيها طالب المجلس القومي للطفولة والأمومة بتسكين مليون أسرة في المرحلة الأولى بتكلفة مائة مليون جنيه حتى يتحقق الهدف من الإستراتيجية ويظل الطفل مع أسرته، كما أجريت بعض التعديلات التشريعية لمواجهة الظاهرة من جذورها؛ أولها معاقبة ولى الأمر الذي يتخلى عن رعاية أسرته وحق الطفل معلوم الأب في الحصول على شهادة ميلاد ورفع الحد الأدنى للمسئولية الجنائية إلى عشر سنوات وتغيير مسمى الأطفال المعرضين للانحراف إلى مسمى الأطفال في خطر، وأن معاملتهم تأهيلية وليست عقابية(٤٤).

ب. **خط نجدة الطفل ١٦٠٠٠**، يعمل على مدار ٢٤ ساعة لدعم الخدمات المعاونة لمساعدة الأسر المنهارة والمفككة، ومساندة الأطفال ضحايا العنف داخل أسرهم وتلقي الشكاوى وتقديم الاستشارات النفسية والاجتماعية والقانونية سواء للأطفال أو لأسرهم.

ج. **ظاهرة ختان الإناث** تعتبر مثالاً صارخاً على العنف الواقع على الإناث، وهى ممارسة تنتهك الكرامة الإنسانية للطفلة والمرأة، وأيضاً كانت سبباً في وفاة كثير من الفتيات. وفى مواجهة العنف الموجه ضد الفتاة صدر قرار وزاري رقم ٢٧١ ينص في مادته الأولى على أنه يحظر على الأطباء وأعضاء هيئة التمريض وغيرهم إجراء أي قطع أو تسوية أو تعديل أي جزء طبيعي من الجهاز التناسلي للأنثى (الختان) سواء في المستشفيات الحكومية أو غير الحكومية، ويعتبر قيام أي من هؤلاء بإجراء هذه العمليات مخالفاً للقوانين واللوائح المنظمة لمزاولة مهنة الطب. ويعتبر ختان الإناث قانونيّاً اعتداء على جسد الأنثى إذ إنه يعد بمثابة الجرح المفضي إلى الموت حسب المادة ١٣٦ ، كما أنه حسب فقهاء القانون يمثل جريمة إحداث العاهة المستديمة كما ورد في نص المادة ٢٤٠ عقوبات. بالإضافة إلى أن الختان يصيب الإناث بمضاعفات جسدية ونفسية مدمرة.

د. **تشديد عقوبة الاعتداء على الأطفال**؛ المقصود بالاعتداء هنا هو ارتكاب جريمة من جرائم العرض بصفة عامة، وهى ثلاثة أنواع: **الأولى** جريمة الاغتصاب وعقوبتها السجن المؤبد (الأشغال الشاقة المؤبدة) أو السجن المشدد (الأشغال الشاقة المؤقتة)، **والثانية** جريمة هتك العرض بالقوة أو التهديد والشروع فيها وعقوبتها الأشغال الشاقة من ثلاث سنوات إلى سبع سنوات، **والثالثة** جريمة هتك عرض صبى أو صبية لم يبلغ سن كل منهما ثماني عشرة سنة وعقوبة هذه الجريمة هي الحبس، وفى الظروف المشددة المنصوص عليها في الفقرة الثانية من المادة ٢٦٧ عقوبات تكون العقوبة هي السجن المشدد[٤٥].

٣. جهود تونس في مجال حماية الطفل

مرت نظم الحماية المطبقة في تونس بمرحلتين: بدأت المرحلة الأولى في عام ١٩٦٠؛ وفيها ركزت الدولة على اتخاذ تدابير خاصة لحماية فئات من الأطفال الذين يواجهون ظروفاً صعبة ورعايتهم. فأنشئت المؤسسة القومية لحماية الطفولة لرعاية الأطفال المحرومين

من الرعاية الأسرية، كما أنشئت مؤسسات لرعاية الأطفال المعاقين ومؤسسات للدفاع الاجتماعي لتأهيل الأحداث الجانحين وإعادة دمجهم. أما المرحلة الثانية فقد بدأت عقب تصديق تونس على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في عام ١٩٩٠، ففي هذه المرحلة عملت الدولة التونسية على إعادة بناء نظم الطفولة ومؤسساتها وفقاً لرؤية الاتفاقية الدولية وما يكفل حقوق الطفل. وتمثلت هذه الجهود في إنشاء المجلس الأعلى للطفولة، ومرصد حقوق الطفل، وإرساء نظام شامل لحماية الطفولة [٤٦]. هذا بالإضافة إلى أن قانون حماية الطفل التونسي يسعى إلى إرساء نظام للوقاية والحماية العامة يقتضي اتخاذ تدابير ذات صبغة اجتماعية وتعليمية وصحية وغيرها من الأحكام الرامية إلى حمايته (أي الطفل) من كل أشكال العنف أو الضرر (المادة ٢).

هذا بالإضافة إلى أن الدولة التونسية أقامت عدداً من المراكز المتخصصة لوقاية الأطفال الذين يتعرضون لظروف ضارة أو غير ملائمة وحمايتهم. ومن أبرز هذه المراكز ما يلي:

أ. **مراكز الرفاه والإدماج الاجتماعيين**: وهي مراكز تختص بالرصد المبكر للظروف والعوامل التي تعرض فيها للانحراف أو عدم التوافق الاجتماعي، وقد أنشئت هذه المراكز بمقتضى القانون رقم ١٠٩ لعام ١٩٩٣. وتتعامل هذه المراكز مع الأطفال المتسربين من التعليم، وتعد لهم برامج للتعليم التأهيلي الذي يسمح للطفل بفرصة ثانية، وتأهيل الأطفال وتنمية قدراتهم من خلال تدريب مهني تشارك فيه أجهزة فنية متخصصة.

ب. **مراكز الإرشاد والتدريب**: أنشئت هذه المراكز لرعاية الأطفال الذين لا عائل ولا مأوى لهم. وتوفر هذه المراكز للأطفال مأوى وإقامة مؤقتة، بالإضافة إلى الخدمات الصحية، والنفسية، وتتعاون هذه المراكز مع مؤسسات وبرامج متخصصة لدعم الأطفال اجتماعيّاً واقتصاديّاً.

ج. **مراكز الحماية الاجتماعية**: أنشئ مشروع لإقامة مراكز للحماية الاجتماعية لخدمة الأطفال الذين يواجهون ظروفاً صعبة، ويتم إحالة الأطفال إلى هذه المراكز بمقتضى قرار يصدر من محكمة الأسرة، وتجري هذه المراكز دراسة عن حالة الطفل وتقديراً شاملاً للمشكلات التي يتعرض لها، ووضع خطة متكاملة ومتسقة لاستكمال تعليمه،

وفي بعض الحالات وحسب الملاءمة، ويمنح الطفل عقداً للتدرج المهني بالإضافة إلى دعم الأسرة إن اقتضى الأمر ذلك [٤٧].

د. **البرامج التلفزيونية والإذاعية:** التي تهتم بتغطية كل الأحداث المتعلقة بالطفولة من ندوات وملتقيات ومناسبات من جهة، والعمل على ربط الصلة بين المؤسسات الإعلامية من جهة والمؤسسات التي تعنى بقضايا الطفولة والمنتجة للمعلومة من جهة ثانية. وعلى مستوى الصحافة اليومية والأسبوعية تخصص صحيفة "الحرية" ضمن ملحق الأحد صفحة كاملة للطفولة تحت عنوان: "دنيا الأطفال". وتقوم جريدة "الصحافة" اليومية بتعريف بعض مشاغل الطفولة واعتمادها ضمن صفحاتها المختصة، كما تتضمن صفحاتها الرياضية حيزاً لنقل أنشطة تتصل بالطفولة مثل الرياضة المدرسية.وعلى مستوى القنوات التلفزيونية: أولى التلفزيون التونسي برامج الأطفال أهمية قصوى وخصَّص لها في كل من القناة الوطنية الأولى والقناة الوطنية الثانية حيزاً كبيراً من مساحة البث.

هـ. **تمَّ وضع البرنامج الوطني للعمل الاجتماعي** في الوسط المدرسي الذي انطلق سنة ١٩٩١، وتشرف على تسييره وزارة الشئون الاجتماعية والتضامن بالاشتراك مع وزارة التربية والتكوين ووزارة الصحة العمومية. ويعتبر هذا البرنامج منظومة تدخل متكاملة للوقاية من الانقطاع المبكر عن التعليم ومن مظاهر عدم التكيف المدرسي للتلميذ، ويغطى هذا البرنامج حاليّاً ٣٠٪ من المدارس الابتدائية والإعدادية والمعاهد الثانوية. كما تمَّ إحداث مكاتب الإصغاء والإرشاد داخل المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية منذ سنة ١٩٩٩ بلغ عددها ١٩٨ مكتباً سنة ٢٠٠١-٢٠٠٢ وتشرف عليها وزارة التربية والتكوين بالتنسيق مع وزارتي الشئون الاجتماعية والتضامن والصحة العمومية. وقد بلغت على امتداد ٤ سنوات نسبة تغطية المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية بهذا البرنامج ٢٠٪ من مجموع المؤسسات [٤٨].

و. **إنشاء مرصد الإعلام والتكوين والتوثيق والدراسات** لحماية حقوق الطفل بوزارة شئون المرأة والأسرة والطفولة (سنة ٢٠٠٢)، والمرصد مكلّف بإحكام متابعة أوضاع الطفل في الميادين كافة، بما يمكّن من تطوير السياسات المنتهجة في مجال النهوض بحقوق الطفل وضمان تربية سليمة ومتوازنة للناشئة.

كما يعمل المرصد على تحقيق الأهداف التالية:

- رصد واقع حقوق الطفل وجمع المعطيات المتعلقة به وطنيّاً ودوليّاً.
- إرساء بنوك وقواعد معطيات مختصّة.
- نشر ثقافة حقوق الطفل وتيسير الاتصال بين مختلف المتدخلين في مجال حقوق الطفل.
- إعداد تقارير وإصدار منشورات دورية و ظرفية تخص مجال حقوق الطفل.
- تنظيم دورات تكوينية وندوات وأيام دراسية في مجال حقوق الطفل والتظاهرات الأخرى ذات العلاقة.
- القيام ببحوث ودراسات تقييمية واستشرافية عن حماية حقوق الطفل وسبل تطويرها.
- مساعدة السلطة على وضع السياسات والبرامج الهادفة إلى الارتقاء بأوضاع الطفولة وحقوق الطفل.

ز. **كما اهتمَّ المجتمع المدني التونسي بالتركيز على حقوق الطفل في الحماية،** وذلك من خلال تقديم الأعمال الخدمية للأطفال، وذلك مثل - الجمعية التونسية لرعاية الأطفال فاقدي السند، والجمعية التونسية للترفيه الأسري، والمنظمة التونسية للطفل وجمعية صوت الطفل، والمركز الاجتماعي لملاحظة الأطفال ومراكز الدفاع والإدماج الاجتماعي (C.D.I.S)، والاتحاد التونسي للتضامن الاجتماعي، ومحاضن الأطفال ورياض الأطفال والمحاضن المدرسية...إلخ [٤٩].

ح. **هناك مجموعة قوانين تصب في إطار رعاية الطفولة مثل:**

- قانون متعلق بإسناد اللقب العائلي للأطفال مجهولي النسب.
- مجلة الجنسية التي تنص على حق الحصول على جنسية الأم.
- إنشاء مرصد الإعلام والتوثيق والدراسات لحماية حقوق الطفل. إلى جانب عدة إجراءات ومؤسسات أخرى.

٤.جهود الجمهورية اللبنانية في مجال حماية الطفل

قامت الدولة اللبنانية بالعديد من المبادرات في مجال التعليم، والرعاية الصحية ومجالات أخرى؛ حيث أنشأت لجنة برلمانية خاصة بحقوق الطفل، تعمل على تطبيق اتفاقية

حقوق الطفل في لبنان، بالإضافة إلى اللجنة البرلمانية التي تمَّ إنشاؤها في عام ١٩٩٤؛ كما تمَّ إنشاء المجلس الأعلى للطفولة لمتابعة تطبيق الاتفاقية وغيرها من الاتفاقيات الدولية الخاصة بالطفل، هذا بالإضافة إلى مركز بحوث توثيق الطفولة ومعلوماتها؛ ويهدف هذا المركز إلى وجود مؤسسة لتوثيق دراسات حول الطفولة في لبنان وكتابتها، كما تم وضع إستراتيجية تضمن وصول هذه المعلومات إلى كل المعنيين بشئون الطفولة وتطبيقها، وتوفير قاعدة معلومات تسمح بالإعداد الجيد للتقارير الدولية للجنة حقوق الطفل، ورصد التقدم الحاصل على صعيد تطبيق كامل بنود الاتفاقية. كما قامت لبنان بالعديد من المبادرات أيضاً لإشراك الأطفال واحترام آرائهم؛ حيث أدخلت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء ضمن مناهجها آليات جديدة لمشاركة الأطفال؛ فتنوعت أساليب التعليم واعتمدت على: الطرق التعليمية الناشطة، وزيادة الحصص اللاصفية، وإنشاء صندوق الشكاوى، واختيار مندوب لكل صف، ومشاركة الطلاب في النشاطات الثقافية والفنية من خلال الأندية [٥٠].

أنشأت الحكومة اللبنانية "الهيئة الوطنية لشئون المعاقين" وذلك في عام ٢٠٠٠، وتعد هذه الهيئة المرجعية التي تتولى إقرار السياسة العامة المتعلقة بشئون ذوي الاحتياجات الخاصة، هذا بالإضافة إلى إنشاء لجنة رسمية مسئولة عن الشئون الصحية التي تمس الأطفال ذوي الإعاقة، وإنشاء لجنة أخرى تضم وزارة الأشغال العامة والتنظيم المدني ونقابة المهندسين والبلديات وجهات أخرى؛ من أجل خلق بيئة مؤهلة لهؤلاء الأطفال، وذلك إلى جانب لجنة مختصة بالتعليم لهذه الفئة من الأطفال. كما وقَّعت لبنان على مذكرة تفاهم مع منظمة العمل الدولية – البرنامج الدولي للقضاء على عمل الأطفال؛ حيث أطلق هذا البرنامج عام ٢٠٠٠؛ وذلك لتعزيز قدرات المؤسسات الحكومية وغير الحكومية على مكافحة عمل الأطفال[٥١].

٥. جهود المملكة العربية السعودية في مجال حماية الطفل

قامت المملكة العربية السعودية بوضع الإستراتيجيات والتدابير الممكنة من أجل حماية حقوق الطفل السعودي وذلك من خلال الوزارات المعنية مثل وزارة الشئون الاجتماعية والمؤسسات التابعة لها، ووزارة التربية والتعليم والمؤسسات التابعة لها وكذلك المؤسسات الحكومية التابعة للشئون الصحية بالحرس الوطني وفيما يلي نعرض لعدد من هذه الجهود والمبادرات الوطنية [٥٢]:

أ. **شبكة الإعلاميين العرب لمناهضة العنف**: تهدف هذه الشبكة إلى الوصول لدور بناء للإعلام بالمساهمة في بيان ورصد واقع العنف ضد الأطفال بالعالم العربي بأنواعه المختلفة إن وقع بالأسرة أو بالمدرسة أو بأماكن رعاية الأطفال الاجتماعية، أو بأماكن العمل أو بالمجتمع أو في مناطق النزاعات المسلحة، وكذلك بيان واقع العواقب الجسدية والنفسية والاجتماعية للعنف. ودعم دور الإعلام لتوعية المجتمع وصناع القرار والأسر والأطفال والمهنيين بحقوق الطفل ومناهضة العنف ضد الأطفال. بالإضافة إلى تعزيز دور الإعلام للتعريف بالبرامج الوطنية والإقليمية والدولية المناهضة للعنف ضد الأطفال. ودعم الإعلام ليكون وسيلة توفر فرصة للأطفال لممارسة حقهم بالمشاركة وحمايتهم من العنف الموجه ضدهم (تقرير مقدم إلى الأمم المتحدة ٢٠٠٣).

ب. **الجمعيات الخيرية التي تهتم بحماية الأطفال وتنميتهم في المجالات المختلفة** التعليمية والصحية، دون التركيز على حق الأطفال في المشاركة، ومن هذه المؤسسات– على سبيل المثال – لا الحصر جمعية رعاية الطفولة، وجمعية سند الخيرية لدعم الأطفال المرضى بالسرطان.

ج. **مشروع التقرير الدوري لأداء الإعلام السعودي في مناصرة قضايا الطفولة**: يستهدف هذا المشروع رصد القضايا المتعلقة بالطفولة التي تضمنتها المواد الإعلامية الصادرة عن الصحافة السعودية، إضافةً إلى رصد منهجيات التحليل التي انتهجتها الصحافة السعودية في تناول قضايا الطفولة خلال فترة التقرير، وكان الهدف من المشروع السعي نحو إعلام موجه يحافظ على هوية أطفالنا ويرتقي بهم نحو مستقبل أفضل ويحمل مضامين إيجابية لا تتضمن أي مواد قد تكون ضارة بفكر الأطفال أو سلوكهم، وأن يكون داعماً لقضايا الطفولة ومناصرتها، وواضعاً نصب عينيه أن الطفل شريك حاضر، وإدراكاً من المشاركين الإعلاميين لمسئوليتهم الإنسانية والأخلاقية والدينية والمهنية تجاه نشر الوعي بحقوق الأطفال وحمايتهم.

٦. جهود جمهورية السودان في مجال حماية الطفل

اهتمت المؤسسات الحكومية السودانية كافة بتقديم الحماية اللازمة للطفل السوداني

وتنميته في العديد من المجالات التشريعية والتعليمية والترفيهية والتثقيفية، وفي هذا السياق أنشأت السودان عديداً من الجهات الحكومية المعنية بحقوق الطفل مثل: المجلس القومي لرعاية الطفولة، المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان، اللجنة الوطنية للقانون الدولي والإنساني، وحدة مكافحة العنف ضد المرأة والطفل، وحدة حماية الأسرة والطفل، وحدة حقوق الطفل بالقوات المسلحة، وزارة الرعاية والضمان الاجتماعي.

أ. المجلس القومي لرعاية الطفولة: أنشيء في العام ١٩٩١ بوصفه من الآليات المهمة المنوط بها رعاية الأطفال، والعمل على تحقيق احتياجاتهم، والحفاظ على حقوقهم التي كفلها لهم الدستور والقوانين المحلية والمواثيق العالمية. وتأكيداً على أهمية هذا المجلس فإن رئاسته تتبع مباشرة رئيس الجمهورية، بالإضافة إلى عضوية تضم كل الوزارات القومية ذات الصلة وولاة الولايات، وتضم كذلك خمسة ممثلين للمنظمات والجمعيات الطوعية العاملة في مجال الطفولة. اختصاصات المجلس[٥٣]:

- وضع السياسات والخطط والبرامج الخاصة بالطفولة في إطار السياسة العامة للدولة.
- التنسيق مع مستويات الحكم المختلفة في مجال رعاية الطفولة.
- الإشراف على تنفيذ الاتفاقيات الإقليمية والدولية الخاصة بالطفل التي صادق عليها السودان.
- اقتراح التشريعات اللازمة لحماية الطفولة ورعايتها وتنميتها.
- نشر الوعي بقضايا الطفولة واستنباط الأساليب والوسائل لتهيئته.

ب. اللجنة الوطنية للقانون الدولي والإنساني: أنشئت بقرار جمهوري رقم ٤٨ لسنة ٢٠٠٣، وتهدف إلى حماية الأطفال في أثناء النزاعات المسلحة عبر التوعية بالقانون الإنساني بالتنسيق مع الجهات الأخرى ذات الصلة.

ج. وحدة مكافحة العنف ضد المرأة والطفل: صدر قرار إنشائها من رئاسة الجمهورية في العام ٢٠٠٥ ، وتتبع وزارة العدل. ولها ما يلي من الاختصاصات:

- توعية المجتمع بأن العنف ضد المرأة والطفل يعد جريمة يعاقب عليها القانون.
- إجراء البحوث والدراسات المستقلة عن ظاهرة العنف ضد النساء والأطفال.
- تمثيل السودان دولياً لإبراز جهوده بشأن العنف ضد المرأة والطفل.

- وضع خطة قومية لمكافحة العنف ضد المرأة والطفل.

د. وحدة حماية الأسرة والطفل: أنشئت بقرار من مدير عام قوات الشرطة في العام ٢٠٠٥ ، وبدأت التجربة بولاية الخرطوم ثم عُممت على بقية ولايات السودان (١٥ ولاية). وتهدف هذه الوحدات إلى:

- الحفاظ على حماية الأسرة ومنع تفككها وحمايتها من أنوا ع الانتهاك كافة.
- حماية المرأة والطفل من الانتهاكات الجسدية والعاطفية، وتقديم الدعم الاجتماعي والنفسي.
- رفع وعي الأسرة بالكشف المبكر عن الانحرافات السلوكية والأخلاقية وكيفية التعامل معها.
- إجراء البحوث والدراسات عن أسباب العنف والانتهاكات والعمل على حلها.
- توفر الوحدة خطّاً هاتفيّاً مجانيّاً لمساعدة الأطفال والاستجابة الفورية للشكاوى والبلاغات.
- تقوم بإجراء التحقيق في قضايا العنف والإساءة الجسدية والجنسية من الأطفال والبالغين بتهيئة الظروف النفسية الملائمة.
- تقوم الوحدة بإجراء الفحص الطبي بواسطة الطبيب الشرعي في عيادات داخل الوحدات.

هـ. دار الطفل بالمايقوما: وتهدف إلى إيواء الأطفال مجهولي الأبوين أو فاقدي الرعاية الأسرية للفئة العمرية من عمر يوم إلى أربعة أعوام؛ وذلك بتوفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية، وإيجاد أسر بديلة بهدف دمجهم في المجتمع.

و. دار المستقبل للفتيات: وتهدف إلى إيواء وتأهيل ورعاية البنات المحرومات من الرعاية الأسرية، وتنشئتهن تنشئة سليمة. هذا إلى جانب توفير الخدمات كافة لهن من غذاء وعلاج ورعاية نفسية واجتماعية، وتأهيلهن أكاديميّاً وحرفيّاً وإيجاد فرص عمل لهم بعد التأهيل. وغالبية هؤلاء الفتيات من أسر أمهات نزيلات سجون ومصحات نفسية، كما أن بعضهن مجهولات الأبوين.

ز. دار الحماية للأولاد: وتهدف إلى إيواء وتأهيل ورعاية الأولاد المحرومين من الرعاية الأسرية والعمل على تنشئتهم تنشئة سليمة.

ح. مركز الرشاد ومركز طيبة لتأهيل الأطفال المشردين: ويهدف إلى إيواء الأطفال ١٤ سنة، ومحاولة جمع شمل المشردين من سن ٧ مع أسرهم، وتوفير الغذاء والكساء لهم، وتأهيلهم أكاديمياً وحرفياً.

ط. معهد السلمابى للسمع والتخاطب: ويهدف إلى رعاية وتأهيل الصم والبكم من الأطفال، وتنسيق الجهود التي تدعم هذه الفئة، خصوصاً في مجال التعليم.

٧. جهود جمهورية العراق في مجال حماية الطفل

واجه العراق لسنوات طوال الكثير من التحديات والمشكلات التي ألحقت الضرر ببنيته الاقتصادية والاجتماعية وأسهمت في خفض مؤشرات التنمية الوطنية وتدني مستوى الخدمات فيه، وقد كان الأطفال الفئة الأكثر تأثراً من بين فئات المجتمع؛ حيث تعرضوا للكثير من الانتهاكات التي طالت حقوقهم، وذلك بسبب غياب السياسات الوطنية الشاملة والفعالة، وعلى الرغم من ذلك تبنت الحكومة العراقية عدداً من التدابير والإستراتيجيات لحماية حقوق الطفل العراقي والتي تتمثل في:

أ. هيئة رعاية الطفولة: تعمل الهيئة على تحقيق حياة أفضل للأطفال وضمان حقوقهم وتهيئة السبل والوسائل الكفيلة بخلق جيل واعٍ تنمو شخصيته على قيم الحرية والوعي والتسامح والانفتاح والقدرة على مواجهة التحديات والصعاب، وتعمل الهيئة على تنسيق الجهود كافة المبذولة في ميادين الطفولة المختلفة والقائمة على خدمة أطفال العراق، ورصد تنفيذ مبادئ اتفاقية حقوق الطفل والالتزام بتنفيذها، كما تعمل الهيئة على نشر الوعي بأهمية حصول الأطفال على حقوقهم وتلبية احتياجاتهم بالشكل الذي يعمق الفهم لدى المسئولين وصانعي القرار، ومن خلال التنسيق بين الخطط والبرامج التنفيذية التي تضعها الجهات المعنية في مجالات الطفولة [٥٤].

ب. دار ثقافة الأطفال: وهي واحدة من مؤسسات وزارة الثقافة التي تعنى برعاية الأطفال ثقافياً؛ بما يضمن تربيتهم على أسس علمية ووطنية وتوجيه طاقاتهم إلى الخلق والإبداع.

ج. يشير التقرير الوطني لحال التنمية البشرية العراقي إلى أن السنوات اللاحقة

لعام ٢٠٠٣ قد شهدت ظهور كم كبير جدّاً من منظمات المجتمع المدني، وصل عدد المسجل منها إلى (٥٦٦٩) حتى أكتوبر ٢٠٠٧، أما المنظمات التي تشير في عنوانها إلى الطفل فقد بلغت (٣٤) منظمة، وبذلك تشكل نسبة المنظمات المهتمة بالطفولة (٧٪) من مجموع المنظمات، وهناك منظمات غير مسجلة رسميّاً، أو لم تحصل على الموافقة للتجديد، ويشير التقرير إلى بعض الملاحظات على هذه المنظمات ومن أهمها أن نسبة كبيرة من هذه المنظمات فشلت في أداء واحد من أهم أدوارها، وهو مراقبة أداء الحكومة ومدى التزامها بالدستور والقانون، وبواجباتها تجاه حقوق الإنسان.

ملاحظات ختامية حول تشريعات وسياسات الحماية الخاصة بالطفولة العربية

من خلال العرض السابق للجهود سواء كانت دولية أو حكومية أو محلية داخل كل دولة من الدول محل الدراسة يمكن لنا أن نستنتج ما يلي:

– أولت الأقطار العربية – محل الدراسة اهتماماً كبيراً بالطفولة على مدى العقدين الأخيرين من القرن العشرين بالتوازي مع الاهتمام العالمي في هذا المجال. وبشكل عام، فقد أنشأت معظم الدول مجلساً أعلى أو هيئة وطنية للطفولة والأسرة، تباشر عملها في وضع الخطط الوطنية ومتابعة تنفيذها والتنسيق بين الأجهزة ذات التخصصات المتعلقة بالطفولة الحكومية وغير الحكومية، كما أنشأت بعض الدول العربية مراكز للمعلومات المتعلقة بالطفولة، وعلى الرغم من اهتمام العديد من المؤسسات الدولية بحقوق الأطفال بشكل عام فإنه لا يزال هناك بعض أوجه العوار التي تعتري هذه الحقوق على مستوى الممارسة الفعلية، فعلى سبيل المثال، وجد أن الاهتمام بتنمية قدرات الطفل (المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل)، تشتمل على العديد من العمليات المساهمة في تحقيقها (التنشئة الاجتماعية، والتعليم، والجوانب الثقافية، ووسائل الإعلام). وتعاني عديد من المؤسسات، التي تأتي على رأسها الأسرة والمدرسة؛ من الازدواجية حيث يوجد نمطان أساسيان من أنماط تنشئة الأطفال؛ النمط التقليدي الذي يسود في معظم البلدان العربية، والذي يسعى إلى الحفاظ على الأساليب التقليدية للتربية من أجل الحفاظ على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة، ويعوق هذا النمط تنمية الفكر الحر والإبداع. أما النمط

الثاني فيعتمد سبل التنشئة الحديثة، وتتبناه بعض الدول العربية جزئيّاً، ولكنه لا يتم تنفيذه بشكل كامل، وأنه لا يزال يواجه المقاومة والمعارضة من قبل التقاليد الصارمة. كما وجد أن تدابير الحماية في البلدان العربية غير ملائمة وقاصرة، وقد أشار تقرير لليونيسف ١٩٩٦، إلى أوجه القصور التي تعتري تدابير الحماية الخاصة بالأطفال، وأن أوجه القصور تلك تعود إلى اعتماد أطر فكرية غير مناسبة لتحقيق حماية فعلية للطفل، وافتقارها إلى نظرة موحدة وشاملة لحقوق الطفل لكي تلتزم بها المؤسسات المعنية في كل دولة؛ الأمر الذي أبرز الحاجة إلى إستراتيجية ومناهج مشتركة تحقق الاتساق والتكامل بين جهود هذه المؤسسات، كما تعاني سياسات حماية الأطفال في البلدان العربية من غياب سياسات إدماج تدابير الحماية في المجالات المعنية بالأطفال كافة. وغياب الاتساق والتكامل بين السياسات.

المراجع

١. غسان خليل؛ حقوق الطفل – التطور التاريخي منذ بداية القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.

٢. اليونيسف: وضع الأطفال في العالم "الاحتفال بمرور ٢٠عاماً على صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل"، نوفمبر ٢٠٠٩.

٣. اليونيسف، عالم جدير بالأطفال، الأهداف الإنمائية للألفية، وثيقة الدورة الخاصة للأمم المتحدة حول الأطفال، اتفاقية حقوق الطفل، ٢٠٠٨.

٤. اليونيسف، وضع الأطفال في العالم "الأطفال في عالم حضري" منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ٢٠١٢.

٥. الأمم المتحدة ، لجنة حقوق الطفل ، الدورة الحادية والخمسون جنيف، ٢٥ أيار/مايو – ١٢ حزيران/يونية ٢٠٠٩.

٦. جامعة الدول العربية, الأمانة العامة، إدارة الأسرة والمرأة والطفولة، خطة العمل العربية الثانية للطفولة ٢٠٠٤– ٢٠١٥، تونس ٢٠٠٤.

٧. جامعة الدول العربية، إعلان القاهرة الخاص بمؤتمر الطفولة، يولية ٢٠٠١.

٨. جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، إدارة الأسرة والمرأة والطفولة، قسم الطفولة، مشروع خطة العمل العربية للطفولة، خطة عشرية، سبتمبر ٢٠٠٣.

٩. جامعة الدول العربية، الإطار العربي لحقوق الطفل، الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية، ٢٠٠١.

١٠. اليونيسف وجامعة الدول العربية، إعلان تونس، المؤتمر العربي الثالث لحقوق الطفل، يناير ٢٠٠٤.

١١. الدستور المصري الجديد، ١٨ يناير، ٢٠١٤.

١٢. قانون الطفل المصري، رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ والمعدل بالقانون رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨.

١٣. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، حقوق الطفل "نظرة تحليلية وثائقية عن حقوق الطفل العربي والمسلم في العالم المعاصر"، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط٢٠٠٥،١.
١٤. المجلس القومي للطفولة والأمومة، وثيقة إعلان العقد الثاني لحماية الطفل المصري ورعايته، ٢٠١٠.
١٥. قانون الطفل المصري، مرجع سابق. مسودة برنامج التعاون بين المملكة العربية السعودية واليونيسف، لدى الدول العربية في الخليج، ٢٠٠٧–٢٠٠٩.
١٦ - المرجع السابق
17. http://mosa.gov.sa/portal/uploads/smartsection/13_LTNHE.pdf
http://mosa.gov.sa/portal/uploads/smartsection/13_hemayah.pdf
18. http://mosa.gov.sa/portal/uploads/smartsection/13_NHT.pdf
http://mosa.gov.sa/portal/uploads/smartsection/13_LTHTFL.PDF
١٩. المملكة العربية السعودية، المرسوم الملكي السعودي رقم أ / ٢ بتاريخ (٢٤ مارس ٢٠٠٢).
٢٠. المملكة العربية السعودية، مجلس الشورى، الدورة الثالثة، نظام العمل والعمال الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٢١ لعام ١٩٦٩م.
٢١. صدقي كبلو، دستور جمهورية السودان، ٢٠٠٥.
٢٢. الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، لجنة حقوق الطفل، السودان، أغسطس، ٢٠٠٨.
٢٣. الوثيقة الوطنية لرعاية الطفولة، سودان جدير بالأطفال (٢٠٠٦–٢٠١٥)، المجلس القومي لرعاية الطفولة.
٢٤. قانون حقوق الطفل لسنة ٢٠١٠ ،وزارة العدل السودانية بالتعاون مع المجلس القومي لرعاية الطفولة.
٢٥. جمهورية السودان، قانون الطفل لسنة ٢٠١٠.
٢٦. صدقي كبلو، مرجع سابق.
٢٧. الأمم المتحدة، لجنة حقوق الطفل، الدورة الخامسة والخمسون، التقارير المقدمة من الدول الأطراف، السودان، ص٢٥.
٢٨. قانون حقوق الطفل، مرجع سابق.
٢٩. مجلة حماية الطفل، وزارة العدل وحقوق الإنسان، الجمهورية التونسية، نوفمبر ٢٠٠٥.
٣٠. المرجع السابق.
٣١. الاتحاد الأوربي، تقرير حول الوضع الوطني "الحقوق الإنسانية للمرأة والمساواة على أساس النوع الاجتماعي"، تونس، يولية ٢٠١٠.
٣٢.مجلة حماية الطفل، مرجع سابق.
33 .www.presidency.gov.lb/.../LebaneseSystem
٣٤. مجلس النواب اللبناني، الخطة الوطنية لحقوق الإنسان "حقوق الطفل"، سلسلة الدراسات الخلفية، لجنة حقوق الإنسان النيابية، بيروت، ٢٠٠٨.
٣٥. المرجع السابق.
36 . www.iraqinationality.gov.iq/attach/constitution

37. https://www1.umn.edu/humanrts/arabic/iraq-crc.html

٣٨. منظمة الأمم المتحدة للطفل (اليونيسف)، http://www.unicef.org/egypt/activities.html

٣٩. منظمة كير العالمية http://www.care.org/campaigns/powerwithin/index.asp

٤٠. المنظمة الدولية لحماية الأطفال http://www.ecpat.net

٤١. برنامج الخليج العربي للتنمية أجفند (٢٠١٢)

http://www.agfund.org/ar/Pages/default.aspx

٤٢. الهيئة العامة للاستعلامات "بوابتك إلى مصر" http://www.sis.gov.eg

٤٣. المؤسسة المصرية لتنمية الأسرة، /http://www.egfamily.org

٤٤. الهيئة العامة للاستعلامات "بوابتك إلى مصر، مرجع سابق.

٤٥. المجلس العربي للطفولة والتنمية، تحليل سياسات حماية الطفل في تسع دول عربية، ٢٠١٢.

٤٦. مبادرة حماية الطفل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، متاح على www.menacpi.org

٤٧. المكتب الدولي لحقوق الطفل، إعمال حقوق الطفل في شمال إفريقيا، مونتريال، كندا، ص٤٥، .www ibcr. Org

٤٨. المنظمة السويدية لرعاية الطفولة؛ تقرير حول مشروع ""منارة" شبكة المجتمع المدني لحقوق الطفل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

٤٩. تحليل وضع حقوق الطفل للبنان (٢٠٠٨)، هيئة إنقاذ الطفولة Save the Children

٥٠. التقرير الدوري الثالث للبنان أمام لجنة حقوق الطفل، ٢٥ أكتوبر، ص٧٩، ٢٠٠٥.

٥١. الأمانة العامة للجنة الوطنية للطفولة، اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض،٢٠١٢.

٥٢. جمعية سند الخيرية لدعم الأطفال المرضى بالسرطان (٢٠١١م) نشرة تعريفية بالجمعية، الرياض.

٥٣. دليل الآليات الوطنية لحماية الطفولة في السودان ، المجلس القومي للطفولة (٢٠١٠) ص٧.

٥٤. العراق : هيئة رعاية الطفولة، وزارة العمل والشئون الاجتماعية

http://www.molsa.gov.iq/index.php?option=com_content&view=article&id=243:2012-03-01-07-39-24&catid=69:2012-02-19-09-12-25&Itemid=336

الفصل السادس
الطفولة في بلدان الوطن العربي:
الواقع البحثي

الفصل السادس
الطفولة في بلدان الوطن العربي: الواقع البحثي

مقدمة

شكلت العقود الأخيرة من القرن العشرين، الموطن الزمني لعدد كبير من البحوث الميدانية في المجال التربوي والاجتماعي والنفسي والأنثربولوجيا، التي تناولت قضية التسامح والتسلط في العملية التربوية. وتعبر هذه البحوث المتتابعة عن عمق إشكالية الموقف من هذه الظاهرة التي شكلت بؤرة جدل عميق وشامل في مختلف المجالات العلمية والإيديولوجية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة. وغني عن البيان أن قضية التسلطية والحرية في التربية تشكل انعكاساً لقضايا اجتماعية متعددة أهمها: مسألة الطبيعة الإنسانية، وقضية المعرفة ونظرية المعرفة، وقضـية السلطة السياسية، وقضية أصل العدوان والعنف التي ما زالت قضية العصر ومأساته في الوقت نفسه. ومن خلال مراجعة التراث البحثي في مجال التنشئة الاجتماعية أمكن تقسيم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع إلى أربعة محاور. وجدير بالذكر أنه تمَّ التركيز على الدراسات التي أجريت على موضوع التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية، والتي أجريت على الأطفال العاديين في المراحل الدراسية المختلفة والذين تتراوح أعمارهم من ٤ سنوات وحتى ١٨ سنة، وذلك في الفترة الزمنية من ٢٠٠٥ – ٢٠١٥.

المحور الأول : دراسات قامت برصد الواقع الفعلي لأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية

ركزت الدراسات في هذا المحور على محاولة التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في البلدان العربية. وفى هذا الصدد قامت شهرزاد نوار، وسعاد حشاني (٢٠١٣) [١] بدراسة حول أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت إلى وجود توازن بين مدركات الطلاب لأسلوب السماحة وأسلوب التشدد فلم ترجح استجابات الطلاب

أسلوباً على آخر، وإن كانت هناك فروق بين الذكور والإناث؛ حيث رجحت استجابات الذكور أسلوب التشدد مقارنة بالإناث. كما توصل رضا سلاطنية (٢٠١٢) في دراسة له بعنوان" التنشئة الاجتماعية في الأحياء العشوائية في الجزائر"[٢]، إلى سيادة أساليب التنشئة السلبية في المناطق العشوائية والمتمثلة في القسوة والحرمان والإهمال، كما أشار إلى ما يعانيه الأطفال من حرمان من المصروف واللباس ومن معظم الاحتياجات الأساسية. أما دراسة محمد عابدين (٢٠١٠)[٣] حول الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية بفلسطين، فأشارت إلى سيادة الاتجاهات الوالدية الديمقراطية في التنشئة لدى الآباء والأمهات، مع ميل الأمهات إلى الحماية الزائدة في حين يميل الآباء إلى الإهمال. كذلك استهدفت دراسة نزيه أحمد الجندي (٢٠١٠)[٤] معرفة التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية وتكونت عينة البحث من ٣٥٢ أباً وأمّاً وقد تمَّ قياس أربعة محاور رئيسة للتنشئة هي: الديمقراطية، والمساواة والتقبل والاهتمام. فقد أشارت نتائجها إلى وجود اتجاه إيجابي بدرجة معتدلة لدى الوالدين في استخدام أسلوب التقبل والاهتمام، وكذلك زيادة اتجاه ممارسة أساليب الديمقراطية والتقبل والاهتمام لدى الآباء الموظفين. ووجد أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط ارتباطاً موجباً باتجاهات السواء في معاملة الأبناء. أما دراسة باسمة حلاوة (٢٠٠٩)[٥]، والتي حاولت فيها رصد الأساليب الوالدية المستخدمة مع الأبناء ودورها في تكوين الشخصية الاجتماعية في المجتمع السوري وذلك في الأمور المتعلقة بالأسرة (أسس النظام الأسري، المشاركة في مناقشة الأمور العائلية، أسلوب معاملة الوالدين للأبناء، تصرف الأبناء في أمورهم الخاصة، العدالة الوالدية بين الأبناء، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين) وذلك على عينة من الآباء والأمهات (أولياء أمور تلاميذ الصف السادس الابتدائي) قوامها ١٠٠ فرد، فقد توصلت إلى أن الآباء أكثر تشدداً من الأمهات في النظام الأسري، كما ظهرت لدى الآباء رغبة أكثر من الأمهات في مشاركة الأبناء في الأمور العائلية، هذا ولم تكن هناك فروق بين آراء الآباء والأمهات حول السماح للأبناء بإدارة أمورهم الخاصة. أما من ناحية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين فقد بدا الآباء أكثر مرونة من الأمهات اللواتي كن أكثر تحفظاً و يبدين خوفاً على الأبناء أكثر من الآباء. كما قام شرقي رحيمة (٢٠٠٥)[٦] بدراسة استهدفت بحث أساليب التنشئة الأسرية وانعكاساتها على المراهق بالجزائر، وأشارت إلى أن الأسرة الجزائرية تولى أبناءها

المراهقين اهتماماً ورعاية بنسبة كبيرة تصل في أحيان كثيرة إلى التدليل المفرط. وينعكس ذلك بشكل سلبي على المراهقين فيطيل مدة طفولتهم واتكاليتهم على الآخرين، وينعدم تماماً استخدام أسلوب القسوة المفرط؛ نظراً إلى أنه أسلوب في التنشئة عند آباء وأمهات المبحوثين في هذه الدراسة. كما قامت سميرة على قاسم جبارة (٢٠٠٥)[٧] بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ، وقد شمل البحث ٤٣٨٥ معلماً ومعلمة و٩٧٣٥ تلميذاً وتلميذة في الصف التاسع من التعليم الأساسي في ٩٥ مدرسة حكومية وأهلية (خاصة). وخلصت الدراسة إلى أن أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي هو أكثر الأساليب اتباعاً من قبل معلمي التعليم الأساسي، ويليه الأسلوب التسلطي ثم التسيبي. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن معلمي المدارس الأهلية أكثر اتباعاً للأسلوب الديمقراطي من معلمي المدارس الحكومية، وأن المعلمين الذكور أكثر اتباعاً للأسلوب الديمقراطي من المعلمات الإناث. وفي هذا السياق لم تغفل الدول – محل الدراسة هذا البعد؛ فقد قام عبد العزيز بن حمد الشثري (٢٠١١)[٨] بدراسة حول التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي حيث توصل إلى أن الأسرة السعودية على الرغم مما تعرضت له من عوامل التغير الاجتماعي والاقتصادي، ما تزال تؤدي دوراً مهمّاً وكبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي في المجتمع السعودي، وعلى الرغم من ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود نوع من التناقض بين ما تقدمه بعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية، الرسمية وغير الرسمية؛ ما ينذر بخطر نشوء تيارات ثقافية وإيديولوجية مختلفة تحمل مبادئ وقيماً متناقضة قد تكون عاملاً في التفكك الاجتماعي وتشتت الولاءات لدى الأجيال المقبلة. كما قام Dwairy, M., & Achou (٢٠٠٩)[٩] بدراسة الاتصال الأسري لدى المراهقين على عينة قوامها ٢٨٨٤ من دول شرقية وغربية وهي السعودية، والكويت، والجزائر، والأردن، والهند، وفرنسا، وبولندا، والأرجنتين وإسرائيل، وأشارت الدراسة إلى أن المراهقين في الدول الغربية كانوا أقل اتصالاً بأسرهم من المراهقين في البلدان الشرقية، كما ارتبطت زيادة الاتصال بارتفاع مستوى تعليم الوالدين ورفاهيتهم. كذلك قامت دراسة حمدية حميد حسن القره لوسي بالعراق(٢٠٠٧)[١٠] عن التنشئة الاجتماعية للطفل بين التقليد والحداثة، بتسليط الضوء على أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع العراقي بنمطيه التقليدي والحديث. كما سلطت الضوء أيضاً على العوامل المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة. وتكونت عينة الدراسة

من ٢٠٠ أسرة عراقية. وقد أكدت غالبية الأسر على أهمية العلاقات الأسرية في عملية التنشئة الاجتماعية، كما أكدت على أن أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء تختلف باختلاف عمر الأبناء، وأن الأساليب المفضلة المتبعة في عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة العراقية هو أسلوب الثواب والعقاب. وأوضحت الدراسة أن الأسباب المؤدية لاختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية ما بين الماضي والحاضر هي تباين الثقافة بين الآباء والأبناء، وصغر حجم الأسرة واستقلالها عن الأسرة الأصلية وميلها إلى استخدام الأساليب الحديثة في التنشئة الاجتماعية، كما كان للمستوى التعليمي للأم وعملها تأثير على ميلها لاستخدام أساليب حديثة بعيداً عن الأسلوب التقليدي في تربية وتنشئة الاطفال، كما أشارت الدراسة إلى أن أكثر من نصف الأسر المبحوثة تشجع أطفالها على اللعب بوصفه دليلاً واضحاً وإيجابيّاً على شعورهم بالاستقلالية والثقة بالنفس، كما أكدت عينة الدراسة على دور جماعات ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنشئة الأطفال وتوجيههم بشكل حديث بعيداً عن التقليد، ومن هذه المؤسسات: المؤسسة الدينية، وجماعة الأقران، والمؤسسة الإعلامية. كذلك رصدت دراسة Dwairy, M. (٢٠٠٦)[١١] أساليب المعاملة الوالدية في المجتمعات العربية بالاعتماد على قياس السلطة الوالدية والممارسات التربوية من وجهة نظر الأطفال لدى عينة قوامها ٢٨٩٣ مراهقاً عربيّاً في ٨ دول عربية هي: مصر، والسعودية، ولبنان، والجزائر، والأردن، وفلسطين، واليمن، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة في أساليب الرعاية الوالدية عبر المجتمعات العربية، وأن أنماط الرعاية الوالدية ترتبط بشكل كبير بالنظام السياسي والاجتماعي للدولة، وأشار المراهقون العرب إلى أنهم يتلقون مستوى من التسلطية أعلى من الإناث، وأشارت الإناث إلى أنه يتم التعامل معهم بثقة أكثر من الذكور، وأن الطفل الأول بغض النظر عن نوعه يتلقى نوعاً من الرعاية يتسم بدرجة أقل من التسلطية ودرجة أعلى من التسامح. وفي دراسة أخرى قام بها Dwairy, M. عام (٢٠٠٦)[١٢] هدفت إلى قياس الاتصال بين الأسرة والمراهقين في المجتمعات العربية حيث قامت بدراسة ٢٨٩٣ مراهقاً في ٧ دول عربية هي: مصر، والسعودية، ولبنان، والجزائر، والأردن، وفلسطين، واليمن وتوصلت إلى أن المراهقين العرب أكثر تواصلاً مع أسرهم من نظرائهم المراهقين الأمريكان، وأن الإناث أكثر تواصلاً من الذكور. وقامت تغريد كامل خضير (٢٠٠٥)[١٣] بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العراقية بهدف الكشف عن أهم الفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسر المعسرة والميسرة.

وقامت الباحثة بعرض الأساليب والاتجاهات الوالدية في عملية تربية الطفل وهي (أساليب واتجاهات الوالدية في مواقف التغذية، ومواقف الإخراج، ومواقف النوم، ومواقف الاستقلال، ومواقف العدوان، ومواقف تدريب الطفل على بعض المواقف الاجتماعية). وقد صنفتها إلى الأسلوب التسلطي، والأسلوب العاطفي، وأسلوب التساهل المفرط، وأسلوب الإهمال، والتذبذب في المعاملة، والأسلوب التربوي الديمقراطي. وقد استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية لكل حالة منفردة من الأسر الغنية أو الأسر الفقيرة مستعينة بالاستبيان لاستكشاف أساليب الأمهات في عمليات التنشئة خلال سنوات الطفولة المبكرة (سن ما قبل الدراسة الابتدائية). وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) أمّاً، بمجموع (٢٥) أمّاً من الأسر الفقيرة وبمجموع (٢٥) أمّاً من الأسر الغنية ممن يَسْكُنَّ مدينة بغداد وجميعهنَّ أمهات للأطفال في سن ما قبل الدراسة الابتدائية (الطفولة المبكرة). وتوصلت الباحثة إلى أن أغلب الأمهات سواء كنَّ من المستوى الاقتصادي العالي أو المنخفض لم تكن لديهن خبرة للعناية بالطفل قبل إنجاب طفلهنَّ الأول (البكر). وتهتم الأمهات من المستوى الاقتصادي المرتفع بالجانب الصحي للطفل وبمظهر الطفل وتعليمه السلوك اللائق أكثر من الأمهات الفقيرات. وتتبع الأمهات من المستويات الاقتصادية المنخفضة طرقاً أكثر صرامة وشدة في تنشئة الطفل في المواقف المختلفة، بينما تستخدم الأمهات في المستويات الاقتصادية المرتفعة أسلوب المكافأة وهنَّ أكثر اهتماماً بما يحققه أطفالهن من نجاح وتقدم في سلوكهم الاجتماعي.

ويلاحظ على الدراسات الخاصة بهذا المحور أن معظمها قد اهتم بأساليب التنشئة السائدة في الأسرة ولم تتطرق إلى باقي مؤسسات التنشئة فيما عدا دراسة سميرة علي جبارة (٢٠٠٥) التي قامت بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ. وخلصت الدراسات في هذا المحور إلى أنه ليس هناك نمط واحد من أنماط التنشئة (إيجابي، سلبي)، يتم اتباعه في الدول العربية فمن الواضح استخدام كُلٍّ من الأساليب السلبية والأساليب الإيجابية معاً.

المحور الثاني : دراسات اهتمت بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى الأبناء:

وقد اهتمت الدراسات في هذا المحور برصد أساليب التنشئة الاجتماعية في ارتباطها ببعض السلوكيات والسمات لدى النشء في بعض البلدان العربية سواء كانت هذه

السلوكيات والسمات سلبية أم إيجابية. ومن هذه الدراسات، دراسة عبد الله لبوز، وعمر حجاج (٢٠١٣)[١٤]؛ بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة داخل الأسرة والتوافق الدراسي ممثلاً في الجد والاجتهاد، والإذعان والعلاقة بالمدرس. وقد تمَّ إجراء الدراسة على عينة قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة في المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنشئة الأسرية ممثلة بأساليبها في التقبل مقابل الرفض الوالدي وكل من الجد والاجتهاد، والإذعان. في حين كانت هناك علاقة ارتباطية بين أساليب التنشئة الأسرية وعلاقة الطلاب بالمعلم حيث إن طبيعة العلاقات داخل المدرسة هي انعكاس لطبيعة العلاقات داخل البيت، وكما يمثل الأبوان السلطة داخل البيت يمثل المعلم السلطة داخل المدرسة. كذلك قام فرحات أحمد (٢٠١٢)[١٥] بدراسة حول أساليب المعاملة الوالدية (التقبل- الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر؛ حيث تمَّ إجراء الدراسة على عينة مكونة من ١٥١ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة طردية بين أسلوب التقبل كما يدركه الأبناء والسلوك التوكيدي لديهم، كما وجدت علاقة سالبة عكسية بين أسلوب الرفض والسلوك التوكيدي.. هذا وقد توصلت دراسة عبد الرحمن السنوسي (٢٠١٢)[١٦] حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المجتمع الليبي، اشتملت على ١٣٢ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ المتفوقين، و١٠٦ تلاميذ وتلميذات من التلاميذ المتأخرين دراسيّاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية (الأسلوب الديمقراطي، واستخدام الحوار والإقناع، وإشراك الأبناء في تحمل المسئولية) والتفوق الدراسي، ووجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية (الإهمال، التسلط، الحماية الزائدة والتدليل، استخدام العقاب البدني) والتأخر الدراسي لدى الأبناء. وقد قام محمد الراجي (٢٠١١)[١٧] بدراسة كان الهدف منها إبراز المعاملة الوالدية والمدرسية الأكثر إسهاماً في السلوك العدواني والفشل الدراسي، وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٥٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس من التعليم الابتدائي من خلال إدراكهم للقبول والرفض. وأظهرت النتائج أن إدراك الأطفال لمظاهر الرفض الوالدى أكثر من إدراكهم لمظاهر القبول، بينما كان إدراكهم للجوانب الإيجابية في معاملة أساتذتهم أكثر من إدراكهم للجوانب السلبية. كما أشارت الدراسة

إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى العدوان ومستوى إدراك الرفض الوالدي، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة بين السلوك العدواني ومستوى إدراك معاملة الأساتذة. أما دراسة نجاح أحمد محمد الدويك (٢٠٠٨)[١٨]. حول العلاقة بين سوء معاملة الوالدين وإهمالهم للأطفال والذكاء العام والاجتماعي والانفعالي والتحصيل الدراسي لديهم، والتي أجريت على ٢٠٠ من الأطفال (ذكور وإناث) من المجتمع الفلسطيني في المرحلة الابتدائية، والذين تراوحت أعمارهم بين ٩- ١٢ سنة، فقد وجدت فروق في الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي والتحصيل الدراسي بين الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال والأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال، وذلك لصالح الأطفال الأقل تعرضاً، كما وجدت أن الذكور هم الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة والإهمال من قبل الوالدين من الإناث. وقد أجرى يوسف علي فهد الرحيب (٢٠٠٧)[١٩] دراسة اهتمت ببحث العلاقة بين المهارات التوكيدية المختلفة وأساليب التنشئة الوالدية من جانب كل من الأب والأم لدى الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة وهي أن أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية (المساواة، والتسامح، والشورى، والثبات في مواقف التنشئة) تسهم في ظهور المهارات التوكيدية المختلفة (الإنصاف وتقدير الآخرين، والدفاع عن الحقوق الخاصة، والقدرة على مواجهة الآخرين، والدفاع عن الحقوق العامة) لدى كلٍّ من الذكور والإناث. أما دراسة فيلالي سليمة (٢٠٠٥)[٢٠] بالجزائر حول علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي فأشارت إلى أن العوامل الأسرية المتمثلة في نمط التربية السيئة من المعاملة القاسية وعدم العناية الوالدية، والتفرقة بين الأبناء، تؤدي جميعها إلى العنف، كما أن التباين في المعاملة المدرسية التي ينتهجها مجتمع المدرسة (الإدارة المدرسية، المعلم) في معاملة التلميذ تؤدي إلى العنف أيضاً. في حين أن دراسة نجاح رمضان محرز (٢٠٠٥)[٢١] حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال ، قد وجدت أن هناك ارتباطاً بين الأسلوب الديمقراطي والتقبل والتسامح وارتفاع مستوى التوافق الاجتماعي والشخصي للطفل، كما ارتبط استخدام الأسلوب التسلطي والشدة والقسوة، والنبذ والرفض بانخفاض توافق الأطفال الاجتماعي والشخصي. وقامت الدول – محل الدراسة بالإسهام البحثي في هذا الجانب؛ حيث قامت حنان أسعد خوج بدراسة الإسهام النسبي للقبول – الرفض الوالدي في التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٤) [٢٢]؛ وذلك

بهدف التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية من خلال القبول- الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء . وتكونت عينة البحث من ١٣٠ طالباً وطالبة بالصف الثاني بالمرحلة المتوسطة، وبينت الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيّاً بين إدراك الأبناء للقبول الوالدي وبين المسئولية الشخصية والمسئولية الأخلاقية والمسئولية المجتمعية. كما كانت هناك علاقة سالبة دالة بين إدراك الأبناء للرفض الوالدي وبين كل من المسئولية الشخصية والأخلاقية والمجتمعية. كما قام Dwairy, M., & Achou (٢٠٠٩)[٢٣] بدراسة الضبط الوالدي في تسع دول غربية وشرقية منها السعودية، والكويت، والجزائر، والأردن، والهند، وفرنسا، وبولندا، والأرجنتين، وإسرائيل، هدفت إلى قياس الضبط الوالدي باعتباره عاملاً مهمّاً مؤثراً على النمو النفسي للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء في البلدان الشرقية كانوا أكثر استخداماً للضبط الوالدي مع أطفالهم مقارنة بالآباء في البلدان الغربية. وقام مؤيد حامد جاسم في العراق بدراسة الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال الإناث (٢٠٠٩)[٢٤]، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ فتاة بالصف الرابع الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط أسلوب المعاملة الوالدية التسلطية ارتباطاً طرديّاً دالّاً على الشعور بالوحدة النفسية، بينما ارتبط أسلوب المعاملة الديمقراطي ارتباطاً عكسيّاً دالاً على الوحدة النفسية. كما قامت نيفين مصطفى حافظ (٢٠٠٨)[٢٥] بدراسة اتجاهات الآباء في تنشئة الأبناء وعلاقتها بقدرة الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة على اتخاذ القرارات (دراسة مقارنة بين الإسكندرية وجدة)، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع نسب الآباء المصريين والسعوديين الذين يمارسون أساليب التسلط، والحماية الزائدة، والتذبذب، و إثارة الألم النفسي، إلا أن الآباء المصريين كانوا أكثر ممارسة لأساليب التسلط، والحماية الزائدة، والقسوة، وإثارة الألم النفسي من الآباء السعوديين، وكذلك ارتبطت أساليب الإهمال، والتدليل، والقسوة، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة، التسلط، والتذبذب ارتباطاً عكسيّاً بقدرة الأبناء على اتخاذ القرارات، في حين ارتبط أسلوب السواء ارتباطاً طرديّاً بقدرة الأبناء على اتخاذ القرارات. في حين قامت مجيدة محمد الناجم (٢٠٠٧)[٢٦] بدراسة كان الهدف منها التعرف على تأثير معاملة الوالدين على التوافق الاجتماعي الأسري، والتفاعل المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وأجريت الدراسة على ٢٤٠ طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الآباء والأمهات يستخدمون الأساليب الإيجابية في المعاملة، وأن القليل منهم كانوا يستخدمون أساليب سلبية في تعاملهم، وكان أسلوب

الحماية الزائدة يستخدم أكثر من غيره من الأساليب من قِبَل الآباء عند التعامل مع طالبات المرحلة المتوسطة، يليه أسلوب التذبذب في المعاملة، ثم يأتي أسلوب التسلط، وأن أكثر الأساليب الإيجابية استخداماً عند التعامل مع الطالبات من قبل الآباء كان أسلوب الضبط التربوي. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين غالبية أساليب معاملة الوالدين السلبية وبين وجود مشكلات في التوافق الاجتماعي الأسري للطالبات، والتفاعل المدرسي، والتحصيل الدراسي. مما يؤثر في قدرتهن على أداء مختلف الوظائف الاجتماعية والوفاء بمتطلباتها سواءً في الأسرة أو في المدرسة، وكان أكثر أسلوب اتضح منه أن هناك علاقة بينه وبين حدة المشكلات التي تتعرض لها الطالبات على المستوى الأسري والمدرسي كان أسلوب القسوة يليه أسلوب التفرقة في المعاملة. أما دراسة ميساء يوسف بكر مهندس (٢٠٠٦)[٢٧]، والتي كانت تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأمن النفسي والقلق لدى عينة مقدارها ٤١١ طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، فقد توصلت إلى وجود علاقة دالة موجبة بين أسلوب (العقاب وسحب الحب) والشعور بعدم الأمن النفسي والقلق، ووجود علاقة دالة سالبة بين أسلوب (الإرشاد والتوجيه) والشعور بعدم الأمن النفسي والقلق. كما قام Dwairy, M., & Menshar, K. (٢٠٠٦)[٢٨] بدراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والصحة العقلية لدى المراهقين المصريين، وتمَّ رصد الاتصال الأسري لدى عينة قوامها ٣٥١ مراهقاً ومراهقة. وتوصلت الدراسة إلى أن الاتصال الأسري مع المراهقات كان أقوى منه مع الذكور ، وارتبط بالصحة العقلية. وفي دراسة ميدانية بمحافظة أم درمان بالسودان أجرتها أسماء ميرغني حسين علي (٢٠٠٤)[٢٩] عن الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى التعليمي للأبوين وعلاقتهما بالقدرات العقلية لدى الأطفال بالتعليم قبل المدرسي، توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في اتجاهاتهما الوالدية لتنشئة أطفالهما حيث كان متوسط رتب الآباء أكبر من متوسط رتب الأمهات في اتجاه القسوة، والتدليل، والتفرقة. كما كان متوسط رتب الأمهات أكبر من متوسط رتب الآباء في اتجاه الإهمال، والحماية الزائدة، والسواء. كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بين الاتجاهات الوالدية الخاطئة للآباء والأمهات في تنشئة أطفالهم بمرحلة التعليم قبل المدرسي والقدرات العقلية لدى هؤلاء الأطفال، بينما كانت هناك علاقة ارتباطية طردية بين اتجاه السواء الوالدي للآباء والأمهات في تنشئة أطفالهم بمرحلة التعليم قبل المدرسي

والقدرات العقلية لدى هؤلاء الأطفال، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية طردية بين المستوى التعليمي لكل من الآباء والأمهات والقدرات العقلية لدى أطفالهم بمرحلة التعليم قبل المدرسي. وكذلك أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في اتجاه التذبذب، وإثارة الألم النفسي، والتسلط، كما لم تكن هناك فروق في الاتجاهات الوالدية في التنشئة – كما يراها الآباء – تعزى لمتغير نوع الطفل (ولد/بنت) بمرحلة التعليم قبل المدرسي.

وبالنظر إلى الدراسات الخاصة بهذا المحور نجد أن المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات والتي تتمثل في بعض السمات والسلوكيات الإيجابية والسلبية لدى الأبناء (مخرجات) والتي ترتبط بأساليب التنشئة المتبعة معهم، تمثلت في مخرجات إيجابية ارتبطت بأساليب المعاملة الإيجابية (مثل التفوق الدراسي، والمشاركة في اتخاذ القرار، والمهارات التوكيدية، والتوافق الشخصي والاجتماعي والأسري، والذكاء بأنواعه العام والاجتماعي والانفعالي، والمسئولية الشخصية والاجتماعية والأخلاقية، والأمن النفسي)، ومخرجات سلبية ارتبطت بأساليب المعاملة السلبية (مثل السلوك العدواني والعنف، والتأخر الدراسي، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، وسوء التوافق، والشعور بالوحدة النفسية، والقلق) ،.كما يلاحظ على الدراسات السابقة أيضاً تركيز معظمها على أساليب المعاملة الوالدية وعدم التطرق إلى منشئين آخرين باستثناء دراسة فيلالى سليمة والتي أشارت إلى أن التباين في أساليب المعاملة المدرسية يؤدى إلى العنف. ودراسة محمد الراجي (٢٠١١) التي لم تجد علاقة ارتباطية دالة بين السلوك العدواني ومستوى إدراك معاملة الأساتذة. هذا ولم تتطرق سوى دراسة نيفين مصطفى حافظ (٢٠٠٨)، إلى مقارنة أساليب التنشئة المتبعة بين أكثر من دولة عربية.

المحور الثالث: دراسات اهتمت بتناول محددات التنشئة الاجتماعية

ويهدف هذا المحور إلى محاولة التعرف على محددات التنشئة الاجتماعية أو المتغيرات الوسيطة التي تيسر أو تعوق استخدام أسلوب معين من أساليب التنشئة. وفي هذا الصدد قام بن داود العربي، ومريم زاردي (٢٠١٣)[٣٠] بدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على دور الاتصال الأسري في عملية التنشئة الاجتماعية للمراهق وواقع الاتصال الأسري في الأسرة الجزائرية. وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ مراهقاً تتراوح أعمارهم بين ١٥و ١٩

سنة. وقد أظهرت الدراسة أن وجود الاتصال الأسري الفعال المتمثل في مناقشة الأمور الخاصة بالأسرة، وطبيعة الحوار الجيد، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابية بين الوالدين والاتساق بينهم في معاملة الأبناء، من العوامل التي لها دور فعال وتأثير إيجابي على الأبناء، كما أنها تؤدي إلى تنشئة جيدة للمراهق، هذا وقد أشارت النتائج إلى أن طبيعة الحوار داخل الأسرة تنعكس على عملية التنشئة الاجتماعية، وأن غياب العوامل الإيجابية في تنشئة الأبناء يؤدى إلى تنشئة ضعيفة لهم. وفي هذا السياق قامت نادية بوضياف زعموش ومخلوفي فاطمة (٢٠١٣)[٣١] بدراسة حول الاتصال الأسري وتوصلت إلى أن الاتصال الأسري الإيجابي يؤدي إلى وجود علاقة متبادلة بين الوالدين وأبنائهم في الآراء والأفكار والمشاعر والذي يتسم بالحوار والوضوح والتعاون، وأنه كلما زاد الاتصال الأسري الإيجابي انخفض السلوك العدواني لدى الطفل، والعكس صحيح. كما قامت مروة محمد الخطيب (٢٠١١)[٣٢] بدراسة أشكال العنف الأسري ضد الطفل و معرفة أثر جنس الطفل والمستوى التعليمي لكل من الوالدين في درجة استخدام العنف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٥) طفلاً من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الأطفال حول مدى تعرضهم للعنف الأسري وفقاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ حيث يتعرض الذكور في تنشئتهم للعنف أكثر مما تتعرض الإناث، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً وفقاً للمستوى التعليمي للوالدين، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين قَلَّ استخدامهما العنف مع الأبناء. كما قام بداوي مسعودة (٢٠٠٩)[٣٣]، بدراسة تناولت بعض المحددات التي تؤثر على معاملة الآباء والأمهات لأبنائهما ومنها الطريقة التي تمت بها تنشئة الوالدين، وطريق التعامل بين الزوجين، وتعليم الوالدين. وأجريت الدراسة على عينة من الوالدين (١٢٠ أباًو ١٢٠ أمّاً)، وعينة من الأبناء (١٢٠ طالباً، و١٢٠ طالبة من أربع مؤسسات تعليمية ثانوية)، وقد تمَّ تطبيق استبيان أساليب المعاملة الوالدية للأمهات، واستبيان أساليب المعاملة الوالدية للآباء، كما تمَّ تطبيق استبيان أساليب المعاملة الزوجية على الأبوين، بالإضافة إلى تطبيق قائمة من المشكلات التي يتعرض لها الأبناء المراهقون في حياتهم الأسرية. وخلصت الدراسة إلى أن الأسلوب المتبع في تنشئة الآباء والأمهات في طفولتيهْما يؤثر على الأساليب التي ينتهجها الوالدان في معاملتهما للأبناء. كما يؤثر التعليم على المعاملة الوالدية حيث تتسم الأمهات ذوات المستويات التعليمية

المرتفعة بالأسلوب الديمقراطي في تعاملهن مع بناتهن، وكلما انخفض المستوى التعليمي للآباء زادت معه ممارسة أسلوب القسوة والتسلط في معاملة الأبناء الذكور، وكلما ارتفع المستوى التعليمي أدرك الآباء أن أسلوب التفاهم والحوار والمناقشة أحد الأساليب المثلى في التنشئة والمعاملة الوالدية.

المحور الرابع : دراسات اهتمت بتعديل أساليب التنشئة غير السوية:

ويعرض هذا المحور الدراسات التي حاولت تغيير واقع التنشئة في مجتمعاتنا العربية وذلك من خلال برامج إرشادية توجه للقائمين بعملية التنشئة الاجتماعية ؛ بهدف تلافي أضرار أساليب التنشئة السلبية. وفي هذا السياق قامت سهيلة محمود بنات وآخرون (٢٠١٥)[٣٤] بدراسة تهدف إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الوالدية المدركة لدى الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) أباً وأمّاً يمثلون عشر أسر حاضنة، وتمَّ تطبيق للكفاءة الوالدية المدركة على عينة الدراسة قبل وبعد خضوعهم للبرنامج التدريبي المكون من ١٢ جلسة تدريبية. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الوالدية المدركة، كما تبين من خلال المتابعة امتداد أثر البرنامج. كما قامت إيمان الخطيب (٢٠٠٨)[٣٥] بدراسة هدفت منها إلى التعرف على أثر تغيير المفاهيم الوالدية الخاطئة في تحسين الكفاءة الوالدية، لدى الأمهات المسيئات لأطفالهن. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) من الأمهات المسيئات لأطفالهن واللواتي تراوحت أعمارهن بين ٢٠- ٤٠ سنة، تمَّ توزيعهن عشوائيّاً ًعلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها ٢٥ أمّاً وهن من تلقين برنامجاً تدريبيّاً لتحسين الكفاءة الوالدية من خلال تغيير المفاهيم الوالدية الخاطئة، ولم تتلقَّ المجموعة الضابطة وعددها ٢٥ أي تدريب. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين على مقاييس الكفاءة الوالدية، والأمن النفسي والمفاهيم الوالدية الخاطئة في تربية الأبناء، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على وجود أثر لتغيير المفاهيم الوالدية الخاطئة في تحسين الكفاءة الوالدية لدى الأمهات المسيئات لأطفالهن. أما السيد محمد ضيف الله عبد العال (٢٠٠٩)[٣٦] فقد قام بدراسة فعالية الإرشاد الأسري في تعديل سوء المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء؛ حيث قدمت الدراسة برنامجاً إرشاديّاً أسريّاً لإقامة نمط إيجابي في التعامل مع الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٥ تلميذاً من تلاميذ وتلميذات

الصف السادس الابتدائي. وأشارت الدراسة إلى أهمية أنماط التفاعل الإيجابي بين أفراد الأسرة وخصوصاً الوالدين مع الأبناء، كما كان للبرنامج الإرشادي أثر في تخفيف وتعديل سوء المعاملة من جانب الآباء للأطفال. أما دراسة نادر فتحي قاسم (٢٠٠٨)[٣٧] فقد قام فيها بعمل برنامج إرشادي لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تنشئة الأطفال وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ أباً وأمّاً (٣٠ أباً، و١٠ أمهات)، وتمَّ تقسيم العينة إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية (وكان عددها ٢٠؛ ١٥ أباً، و٥ أمهات) وتلقت برنامجاً إرشاديّاً لتعديل السلوك المتعلق بالتعامل مع الأبناء، والمجموعة الضابطة (وكان عددها ٢٠؛ ١٥ أباً و٥ أمهات) ولم تتلقَّ أي برنامج. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات الوالدين بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نظرائهم في المجموعة الضابطة على مقياس أساليب معاملة الوالدين للأبناء لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات الوالدين بالمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب الوالدين للأبناء لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تعديل السلوكيات السلبية التي يتعامل بها الوالدان مع الأبناء. كما قامت نايفة الشوبكي (٢٠٠٨)[٣٨] بدراسة هدفت منها إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال وأثر ذلك في خفض الضغوط النفسية، وتحسين مستوى التكيف لدى الوالدين والأبناء. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠ أمّاً وأباً) من أمهات طلبة الصف الثامن الأساسي وأبنائهم، قسمت إلى مجموعتين متساويتين من الآباء والأمهات: المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجاً تدريبيّاً على مهارات الاتصال، كان الهدف منه توعية الوالدين بأساليب التفاعل الإيجابية مع الأبناء وتدريبهم على مهارات الاتصال الفعال وكيفية تطبيقها داخل الأسرة، والمجموعة الضابطة التي لم يتلقَّ أفرادها برنامجاً تدريبيّاً على مهارات الاتصال. وتوصلت الدراسة إلى أن تدريب الوالدين على مهارات الاتصال قد أدى إلى خفض مستوى الضغوط النفسية لديهم ولدى الأبناء، كما تحسن مستوى التكيف النفسي لدى الأبناء. أما عائدة بيوتي ونزيه حمدي (٢٠٠٦)[٣٩] فقد قاما بدراسة كان الهدف منها استقصاء فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) أمّاً و(٥١) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥- ١٠ سنوات)،

وتمَّ تقسيم عينة الأمهات إلى ثلاث مجموعات؛ اثنتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (١٧) أُمّاً وأطفالهن، خضعت المجموعة التجريبية الأولى للتدريب على برنامج يستند إلى التعزيز التفاضلي، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية للتدريب على برنامج إعادة التصور، أما المجموعة الثالثة الضابطة، فلم تتعرض لأي تدريب، تمَّ تطبيق مقياسين لعدم الطاعة على الأطفال، وتطبيق مقياس للكفاءة الذاتية لدى الأمهات قبل تطبيق البرنامجين وبعده، وأظهرت النتائج انخفاض سلوك عدم الطاعة لدى أطفال أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين. وهدفت الدراسة التي قام بها عز الرشدان (٢٠٠٦) إلى تعرف أثر تدريب الأمهات على مهارات تعديل السلوك في تحسين سلوك الطاعة لدى الأطفال وتحسين تفاعل الأُمهات مع أطفالهن، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٤) أمّاً تتراوح أعمار أطفالهن بين ٥ – ٨ سنوات، وتمَّ توزيع الأمهات عشوائيّاً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (١٧) أُمّاً وأطفالهن. وطبقت الدراسة في منطقة عمان الشرقية؛ حيث خضعت الأمهات في المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي على تطبيق مهارات التعزيز، والتعزيز الرمزي، وتكلفة الاستجابة، والإقصاء، لمدة ثمانية عشر أسبوعاً، بمعدل جلسة واحدة في الأسبوع، مدة كل جلسة ساعتان ونصف الساعة، وتمَّ استخدام مقياس سلوك عدم الطاعة وتفاعل الأمهات، وأُجرىَ القياس على ثلاث مراحل: القياس القبلي والبعدي والمتابعة بعد شهرين. وكشفت النتائج فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تحسين سلوك الطاعة لدى الأطفال وتحسين تفاعل الأمهات مع أطفالهن[٤٠].

ويلاحظ على دراسات هذا المحور اهتمامها وتركيزها فقط على أساليب المعاملة الوالدية، ولم تتطرق إلى تحسين طرق التنشئة لدى أي من المؤسسات الأخرى.

تعليق عام على الدراسات :

- اهتمت معظم الدراسات بأساليب التنشئة السائدة في الأسرة، ولم تتطرق إلى باقي مؤسسات التنشئة. فمعظم الدراسات تنظر إلى التنشئة الاجتماعية على أنها وظيفة الأسرة أو الوالدين، وتجاهل دور باقي المؤسسات في تنشئة الأبناء وهذا قصور واضح، خصوصاً في ظل التغيرات التي طرأت على المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة.

- ندرة الدراسات التي اهتمت بإبراز دور المدرسة وأثره في تنشئة الطفل حيث تلي الأسرة في الأهمية، مع رصد لأساليب التنشئة المتبعة داخل المدرسة، وطرح برامج توجه إلى المدرسين والعاملين في المدرسة لتدريبهم على التعامل مع الطلاب بالأسلوب الذي من خلاله يمكن للمدرسة الاضطلاع بدورها المتوقع والمأمول .
- خلصت الدراسات إلى أنه ليس هناك أسلوب واحد من أساليب التنشئة يتم اتباعه في الدول العربية، فمن الواضح استخدام كلٍّ من الأساليب السلبية والأساليب الإيجابية، وإن كان من الجلي الميل إلى استخدام الأساليب السلبية بشكل أكبر.
- قد يرجع تباين استخدام الأساليب إلى الوجهة التي يدرس الباحث من خلالها هذه الأساليب سواء كانت من خلال ما يمارسه الآباء أو ما يدركه الأبناء، وطبيعة العينة التي يقوم بدراستها، إضافة إلى السياق الاجتماعي والثقافي وخصائص الدولة التي تتم في إطارها الدراسة.
- اتفقت جميع الدراسات على أن أساليب التنشئة الاجتماعية السوية (المتمثلة في الأسلوب الديمقراطي، والتسامح، والتقبل) ترتبط بارتقاء سمات إيجابية لدى الأبناء؛ حيث أكدت على أن اتباع هذه الأساليب في التنشئة يمكِّن الأبناء من تطوير قدراتهم ومهاراتهم في مختلف المجالات الحياتية، وأن أساليب التنشئة غير السوية (التسلط، والقسوة والعقاب، وعدم التقبل، والإهمال، والحماية الزائدة، والتدليل) ترتبط ببعض السمات السلبية لدى الأبناء.
- الفجوة البحثية في الدراسات التي اهتمت بتقديم برامج للتربية الوالدية والبرامج الإرشادية والتوجيهية لمؤسسات التنشئة المختلفة، مع غياب الرؤية العامة حول طرق توعية الوالدين بالأساليب الإيجابية في التنشئة؛ حتى يتسنى توجيه الأسر نحو إدخال قيم ومفاهيم ثقافية جديدة وأساليب تربوية تفتح آفاق تفكير الأطفال وتشجيعهم على التفكير المستقل والمنفتح. وفي هذا نقترح ضرورة إنشاء مراكز للتوجيه الأسري، وتفعيل دور كل من وسائل الإعلام والمجتمع المدني والقانون في توعية الوالدين بالأساليب الإيجابية في التنشئة، وفي التصدي لأخطار العنف الأسري على الطفل، والعمل على تحسين الظروف الاقتصادية للأسرة، والحد من العادات والتقاليد التي تشجع على العنف ضد الأطفال.

المراجع

١. شهرزاد نوار، وسعاد حشاني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة،٩-١٠ إبريل ، ٢٠١٣

٢. رضا سلاطنية ، التنشئة الاجتماعية في الأحياء العشوائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد السابع ، ٢٠١٢،ص ٢١٠.

٣. محمد عابدين، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية- فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٢، ١٢٩- ١٤٦، ٢٠١٠.

٤. نزيه أحمد الجندي،التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية - دراسة ميدانية مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٦ - العدد الثالث ، ٢٠١٢.

٥. باسمة حلاوة، دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العددان الثالث والرابع ٢٠١١.

٦. شرقي رحيمة، أساليب التنشئة الأسرية وانعكاساتها على المراهق: دراسة ميدانية بولاية بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر، ٢٠٠٥.

٧. سميرة علي قاسم جبارة، أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي في مدينة تعز/ اليمن كما يدركها المعلمون والتلاميذ، ماجستير، ٢٠٠٥.

٨. عبد العزيز حمد الشثري،١١ -٢ -٢٠١١، التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي شوهد بتاريخ ١٥-٢-٢٠١٣، متاح على الرابط التالي:

http://www.assakina.com/studies/6571.htm-

9. Dwairy, M., & Achoui, M. (2009). Adolescents-Family Connectedness: AFirst Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. Journal Of Child And Family Studies, 19(1), 8-15. doi:10.1007/s10826-009-9335-1

١٠. حمدية حميد حسن القره لوسي، التنشئة الاجتماعية للطفل بين التقليد والحداثة، رسالة ماجستير، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٧.

11. 11. Dwairy, M. (2006). Parenting Styles in Arab Societies: A First Cross-Regional Research Study. Journal Of Cross-Cultural Psychology, 37(3), 230-247. doi:10.1177/0022022106286922

12. 12.Dwairy, M., & Menshar, K. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. Journal Of Adolescence, 29(1), 103-117. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.002

١٣. تغريد كامل خضير، أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العراقية دراسة مقارنة بين الأسر المعسرة والميسرة في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٥.

١٤. عبد الله لبوز، عمر حجاج، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة، دراسة

ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، من ٩- ١٠ إبريل، الجزائر، ٢٠١٣.

١٥. فرحات أحمد، أساليب المعاملة الوالدية (التقبل – الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة معمري تيري وزو، الجزائر، ٢٠١٢.

١٦. عبد الرحمن السنوسي ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كلية التربية – البيضاء ، جامعة عمر المختار، ليبيا، ٢٠١٢.

١٧. محمد الراجي، المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستوين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، ٢٠١١، المغرب.

١٨. نجاح أحمد محمد الدويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، بحث استكمالي للحصول على درجة الماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة ٢٠٠٨.

١٩. يوسف على فهد الرجيب، مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية، مجلة دراسات الطفولة عدد يناير ٢٠٠٧ م .

٢٠. فيلالي سليمة، علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة، ماجستير(٢٠٠٥)، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

٢١. نجاح رمضان محرز ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي فى رياض الأطفال، مجلة دمشق ، المجلد ١٢، العدد الأول،٢٠٠٥، ص ص ٣٠٥- ٣٠٦.

٢٢. حنان أسعد خوج، الإسهام النسبي للقبول / الرفض الوالدى في التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣٠، العدد ٨، ٢٠١٤.

23. Dwairy, M., & Achoui, M. (2009). Parental Control: A Second Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. Journal Of Child And Family Studies, 19(1), 16-22. doi:10.1007/s10826-009-9334-2

٢٤. مؤيد حامد جاسم، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدي الأطفال، مجلة الفتح، العدد ٤٣، العراق، ٢٠٠٩.

٢٥. نيفين مصطفى حافظ، دليل إرشادي منبثق من دراسة اتجاهات الآباء في تنشئة الأبناء وعلاقتها بقدره الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة على اتخاذ القرارات (دراسة مقارنة بين الإسكندرية وجدة)، مجلة دراسات الطفولة المجلد ١١ عدد يناير ٢٠٠٨ م.

٢٦. مجيدة محمد الناجم، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات المرحلة المتوسطة". المؤتمر العلمي العشرون للخدمة،من ١١- ٣/١٣/ ، ٢٠٠٧م ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

٢٧. ميساء يوسف بكر مهندس، أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات

المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦.

24. 28. Dwairy, M., & Menshar, K. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. Journal Of Adolescence, 29(1), 103-117. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.002

٢٩. أسماء ميرغني حسين علي، الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى التعليمي للأبوين وعلاقتهما بالقدرات العقلية لدى الأطفال بالتعليم قبل المدرسي، السودان، ٢٠٠٤.

٣٠. بن دواد العربي، ومريم زادري، تأثير فاعلية الاتصال الأسري على التنشئة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر من ٩- ١٠ إبريل، ٢٠١٤.

٣١. نادية بوضياف زعموش، ومخلوفي فاطمة، الاتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال القسم التحضيري، دراسة ميدانية على عينة من ابتدائيات ولاية ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، من ٩- ١٠ إبريل، الجزائر، ٢٠١٣.

٣٢. مروة محمد الخطيب، العنف الأسري ضد الطفل وعلاقته بمتغيري جنس الطفل والمستوى التعليمي للوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من الأطفال من عمر ١٢ سنة في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق- المجلد ٢٧- ملحق، ٢٠١١.

٣٣. بداوي مسعودة، أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الأبناء المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،٢٠٠٩.

٣٤. سهيلة محمود بنات، سعاد منصور غيث، محمد فخري مقدادي، حنان الظاهر، خديجة موسى العلاوين، فاعلية برنامج تدريبي في تحسن الكفاءة الوالدية المدركة لدى الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد ٨، العدد ١، ٢٠١٥

٣٥. إيمان الخطيب، أثر تغيير المفاهيم الوالدية الخاطئة في تحسين الكفاية الوالدية للأمهات المسيئات إلى أبنائهن وخفض الإحساس بالتهديد لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، ٢٠٠٨.

٣٦. السيد محمد ضيف الله عبد العال، فاعلية الإرشاد الأسري في تعديل سوء المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ذوو السلوك السلبي، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٢٠١٠.

٣٧. نادر فتحي قاسم، برنامج إرشادي مقترح لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تنشئة الأطفال غير العاديين في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بها، مجلة دراسات الطفولة المجلد ١١، عدد إبريل ٢٠٠٨ م، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٨. نايفة الشوبكي، فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم، البصائر – مجلة علمية محكمة – المجلد ١٢ – العدد ١ – ربيع الأول ١٤٢٩هـ / آذار – الأردن، ٢٠٠٨م.

٣٩. عائدة بيروتي، ونزيه حمدي، فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد ٤، ٢٠١٤.

٤٠. المرجع السابق.

الفصل السابع
السياق الاجتماعي والثقافي للتنشئة الاجتماعية في البلدان العربية

الفصل السابع
السياق الاجتماعي والثقافي للتنشئة الاجتماعية في البلدان العربية

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على السياق الاجتماعي والثقافي الذي تحدث فيه التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية. ويعرف السياق الاجتماعي الثقافي بأنه الإطار الأوسع الذي تحدث فيه التنشئة الاجتماعية. فنحن هنا بصدد عدد من الأطر الثقافية الحاكمة للسلوك الأسري، وهى أطر تبدأ برؤية العالم بالنسبة إلى الأسرة، خصوصاً عالم التنشئة بين الصورة المثالية وبين الواقع؛ ثم تتدرج إلى النظر في بعض العلاقات التضامنية والتشاركية داخل الأسرة مثل حرص الأسرة على الاجتما ع، وحرصها على إقامة علاقات مع الأقارب، ثم القيم التي تحرص الأسرة على غرسها في الأطفال؛ ونظم الثواب والعقاب داخل الأسرة؛ وأخيراً انعكاس كل ذلك على بعض الأساليب التدخلية في حياة الأطفال، خصوصاً اختياراتهم لهواياتهم وأصدقائهم.

ومن الواضح أن هذه الأطر الثقافية الحاكمة للسياق تنتقل من العام إلى الخاص، ومن الثقافي إلى الاجتماعي. ولاشك أن التعرف على هذا السياق يكشف عن المنطلق الثقافي الاجتماعي الذي يوجه الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ثم فإنه إطار مفسر، يمكننا من فهم الوجهة التي تسير فيها عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن من الناحية النظرية أن نعتبر أن السياق هو الذي يحدد النمط الأكثر شيوعاً في التنشئة، بالمعنى الذي قدمته روث بندكت لمفهوم النمط الثقافي الذي يشير إلى أن الثقافة تشكل نمطاً متماسكاً من الفكر والعمل؛ حيث تختار كل ثقافة من الإرث الإنساني ما يناسبها لتشكل به مجموعة مترابطة من الخصائص تدل على نمط متميز من الثقافة يعبر عنها ويعكس مبادئها العامة [1]، أو بالمعنى الذي قدمته مارجريت ميد في دراساتها عن التنشئة والذي تذهب فيه إلى أن السلوك يختلف وفقاً للأطر الثقافية التي ينشأ فيها الفرد، ومن ثم الاختلاف في التوقعات

المرتبطة بالأدوار خصوصاً أدوار الأنوثة والذكورة، ومدى التكامل أو الصراع بين هذه الأدوار[٢].

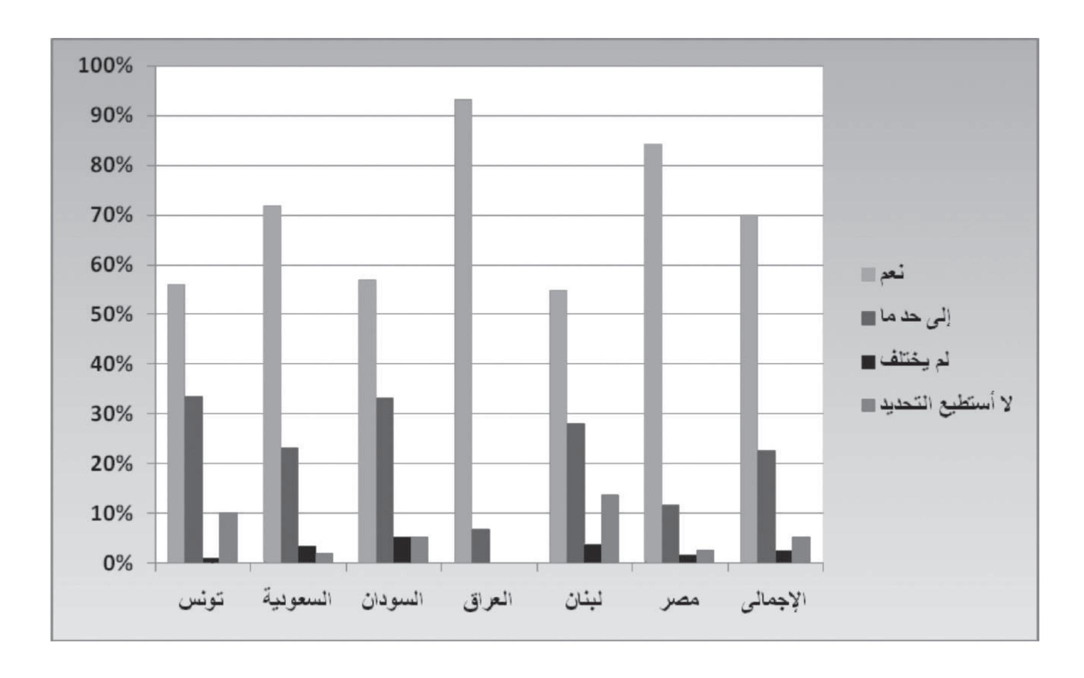
وفي ضوء هذا الإطار الثقافي، أو النمط الثقافي العام الذي تدور فيه عملية التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية الستة التي تتناولها هذه الدراسة، سوف نحاول أن نقرأ ما كشفت عنه البيانات الواقعية حول الأطر المختلفة التي تشكل ما أطلقنا عليه سياق التنشئة الاجتماعية بدءاً من رؤية العالم وانتهاءً بالتوجهات المحددة لاختيارات الأطفال.

أولاً: الرؤية العامة للتنشئة الاجتماعية

تمَّ الكشف عن رؤية الآباء والأمهات للتنشئة الاجتماعية بعدد من الأسئلة حول رؤية التنشئة في الماضي والحاضر، والطريقة التي يتبنى بها الفرد تربية أولاده، ورؤيته لأنسب الطرق التي يتعامل بها الآباء والمدرسون مع الصغار. وتتدرج هذه الأسئلة من النظرة الكلية للتنشئة بين الماضي والحاضر، إلى الطريقة المثلى لتربية الأبناء، في مقابل الجوانب غير المرغوب فيها في تنشئة الأطفال سواء في البيت أو في المدرسة.

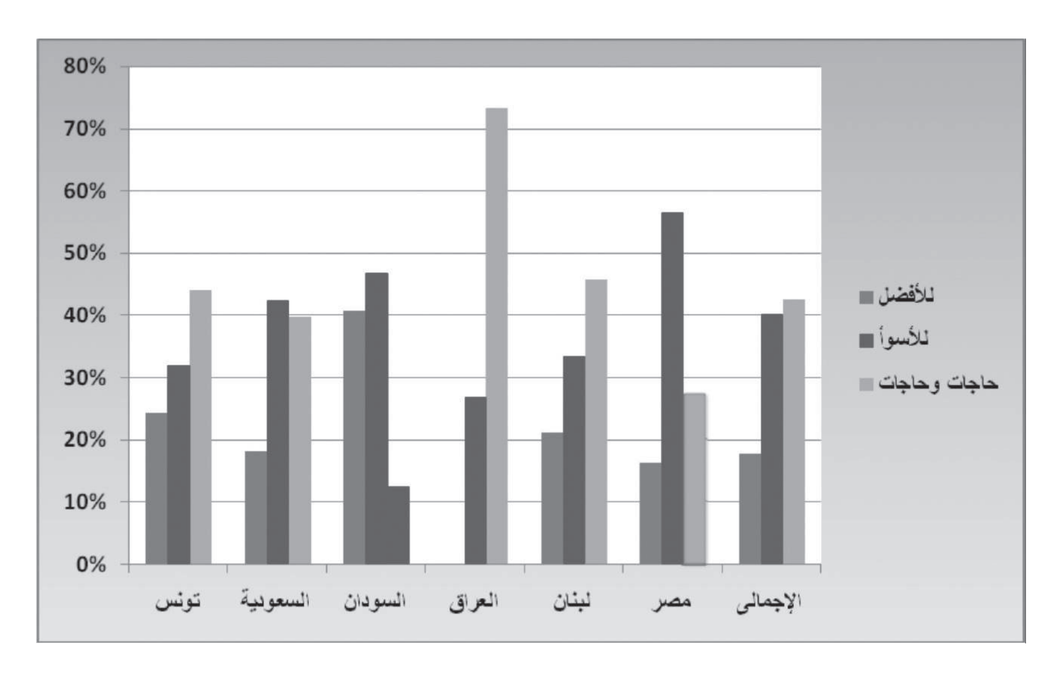
وقد كشفت النتائج، الموضحة في شكل رقم (٧-١)، عن وجود شبه إجماع بين أفراد العينة من الذكور والإناث على أن تربية الأولاد والبنات اختلفت هذه الأيام عن الماضي، فلم تقل نسبة من وافقوا بشكل تام على هذا عن ٥٥,٨٪ في تونس، وبلغت حدها الأقصى في العراق بنسبة ٩٩,٣٪. وتكاد هذه النسبة تصل في كل البلدان إلى ما يقرب من ١٠٠٪، إذا أضفنا إليها نسبة من أكدوا أن التنشئة اختلفت إلى حد ما. وثمة فروق بين البلدان العربية في هذا الإجماع، فهو أقل في تونس والسودان، وأكبر في العراق والسعودية ومصر. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق تذكر بين الذكور والإناث، وبين الفئات التعليمية المختلفة حول هذا الإجماع. وربما يكون الاختلاف الوحيد الذي ظهر هو اختلاف هذا الإجماع مع السن، فقد دلت النتائج على أن الاتجاه نحو تغير أساليب التنشئة والذي يؤكد على أن التربية اختلفت الآن عن الماضي يزداد مع تقدم العمر. فالذين أجابوا بنعم من صغار السن (٢٠- ٢٥) بلغت نسبتهم ٥٠٪، وارتفعت هذه النسبة إلى حوالي ٧٤٪ في السن الأكبر (أكثر من ٤٥ سنة). ويدل ذلك على أن السن وليس التعليم هي الأكثر تأثيراً في رسوخ هذا الاتجاه المحافظ.

شكل (٧- ١) اختلاف تربية الآباء لأبنائهم عن الماضي وفقاً للدولة



ومما يؤكد سير هذا التغير في المسار المحافظ أن جُلَّ أفراد العينة يرون أن الاختلاف بين التنشئة في الماضي والحاضر كان اختلافاً سلبيّاً وليس إيجابيّاً. فلم يذكر إلا حوالي ١٧,٧٪ من مجموع العينة أن هذا الاختلاف كان للأفضل، بينما أكدت نسبة تقدر بحوالي ٤٠٪ من إجمالي العينة أن الاختلاف كان للأسوأ، بينما ترددت نسبة تقدر بحوالي ٤٢٪ في تأكيد طبيعة الاختلاف. وقد ظهر التأكيد على إيجابية الاختلاف على نحو أكبر في السودان وتونس، وجاء بدرجة أقل في لبنان؛ بينما ظهر التأكيد على السلبية بشكل أكبر في مصر والسعودية. ويوضح هذه البيانات الشكل رقم (٧-٢) الذي يجيب عن سؤال: هل كان الاختلاف في التنشئة بين الماضي والحاضر في اتجاه الأفضل، أم الأسوأ؟

شكل (٧-٢) هل هذا الاختلاف للأفضل، أم للأسوأ وفقاً للدولة؟



ويجمع الذكور والإناث على أن هذا التغير كان للأسوأ، كما تتقارب النسب فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للزوج والزوجة. صحيح أن ثمة اتجاهاً نحو تأكيد انخفاض عمق هذا الاتجاه المحافظ مع التعليم، إلا أن هذا الاتجاه مايزال ضعيفاً (فقد ذكر ٤٤,٦٪ من أصحاب التعليم أقل من المتوسط أن التغير كان للأسوأ في مقابل حوالي ٣٨٪ لأصحاب التعليم فوق المتوسط بالنسبة إلى الزوجة، وهي نسب تتقارب مع نسب تعليم الزوج). ومع أن كبار السن هم الذين أكدوا بشكل أكبر حدوث التغير، إلا أن الاتجاه المحافظ ظهر أكبر بين الصغار. فقد أكد صغار السن بنسبة ٦٦,٧٪ على أن هذا التغير كان للأسوأ في مقابل ٤٠,٦٪ للفئة الأكبر (أكبر من ٤٥ سنة). ويدل هذا على أن الاتجاهات المحافظة أكثر نموّاً بين الشباب، وأن المجتمعات العربية ترتد إلى سابق عهدها، وأنها تميل إلى تبني رؤية محافظة في عملية التنشئة الاجتماعية. وإذا صحَّ ذلك، فإن التنشئة الليبرالية لن تؤتي ثمارها ولن تولد نمطاً جديداً من التنشئة يقوم على الحرية وإعطاء الفرصة للأجيال الأحدث للتعبير عن ذواتها وقدرتها على الاختيار. إن سيادة أنماط التنشئة الاجتماعية القديمة، واستمرار المرجعية القديمة في تنشئة الأبناء، والتي تعلي من القيم الأبوية تؤشران على عدم إمكانية ظهور نمط جديد من التنشئة داخل الثقافة العربية، كما تؤشران على أن قيام

نموذج جديد في التنشئة يصادفه كثير من العقبات والكوابح[٣]. واتضحت هذه النتيجة أيضاً عندما قمنا بسؤال الوالدين في المقابلات المتعمقة عن أوجه التشابه والاختلاف بين أساليب التنشئة الماضية والحالية، وأيهما أفضل؟ حيث أشارت إحدى المشاركات من مصر وعمرها ٤٤ سنة بقولها: " التنشئة في الماضي كانت أفضل لأنها أقرب إلى ديننا وعاداتنا وتقاليدنا، وعلينا أن نفرق دائما بين ما يصلح لمجتمعنا وما نحتاجه وبين ما لا يصلح، وما يؤدي إلى الضرر بأبنائنا.."، وتضيف: كان هناك احترام للوالدين والمعلمين في المدرسة، وكان هناك احترام للكبير ولكن الآن لم يعد لتلك القيم والعادات أي تقدير". وأشارت أخرى: "التنشئة في الماضي كانت أفضل لأن الأبناء كانوا يستمعون إلى الأب والأم ويحترمونهم ويطيعونهم، أما الآن فيحدث العكس". وأضافت أخرى من تونس وعمرها ٣٣ سنة فقالت: "التربية زمان كانت أفضل بكثير فالطفل كان يخاف أبويه ويحترمهما وبالنظرة يفهم ما يقوله، وكانت هناك طاعة للآباء". ويذكر أحد المشاركين من تونس وعمره ٥٩ سنة أن: "أسلوب التنشئة في الماضي كان هو الأسلوب الأمثل، فكان الآباء يهتمون بأولادهم وبتعليمهم القيم والأخلاق واحترام الكبير، أما الآن فإن إيقاع الحياة السريع وانشغال الآباء يحولان دون تواجدهم مع الأبناء".

وقد تأكدت هذه الرؤية للعالم عندما اتجهنا إلى عينة الدراسة بسؤال حول رغبة الآباء والأمهات في تربية الأبناء والبنات بالطريقة نفسها التي تربوا عليها. وجاءت النتائج لتؤشر على وجود اتجاه نحو تأكيد ذلك. فقد بلغت نسبة من أجابوا بنعم ٣٧,٤٪على مستوى العينة الإجمالية، ووصلت في مصر إلى ٥٩,٧٪، وتونس إلى ٤٩,٢٪، والسعودية إلى ٣٢,١٪. ولو أضفنا إلى هذه النسبة نسبة من أجابوا بأنهم يرغبون إلى حد ما في ذلك، لوجدنا أن النسبة تصل إلى ٨١,٥٪، وإن وجدت فروق بين الدول في ذلك كما رأينا في حالة مصر وتونس والسعودية والسودان في مقابل العراق ولبنان، إلا أنه لا توجد فروق على متغير النوع أو التعليم أو السن.

ولمزيد من تتبع هذا الاتجاه نحو المحافظة، اتجهنا إلى عينة الدراسة بأسئلة حول أنسب الطرق التي يرغب الآباء في التعامل بها مع الأطفال، والطريقة التي يرون أنها غير مناسبة ، والطريقة التي يرغبون في أن يعامل بها أطفالهم من قبل المدرسين داخل المدرسة. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية: (انظر الجدول رقم ٧-).

- فيما يتعلق بأنسب الطرق التي يجب أن يعامل بها الآباء الأبناء، جاءت الطرق التالية

في مكان الصدارة (المناقشة والحوار ٨٠٪، الاستماع إلى مشكلات الأطفال ٦٣٪؛ والنصح والإرشاد ٥٦٪؛ والتعامل معهم بوصفهم أصدقاء ٥٤٪). ولم توجد فروق واضحة بين الدول العربية على هذه الأبعاد، كما لم يظهر النوع أو التعليم أي فروق، وكانت السن هي أكثر المتغيرات إظهاراً للفروق. فعلى الرغم من أن كبار السن يركزون على المناقشة والحوار أكثر من صغار السن، فإنه صغار السن كانوا أكثر ميلاً إلى تأكيد الاستماع إلى مشكلات الأطفال على نحو يفوق كبار السن (٦٩٪ لصغار السن في مقابل ٥٩ ٪ لكبار السن).

- أما بالنسبة إلى الطرق التي يرى الآباء أنها غير ملائمة فقد جاءت الطرق الأربعة التالية على رأس القائمة : الانتقاد الدائم لتصرفات الأطفال بنسبة ٦٥ ٪، والضرب بنسبة ٦٣٪؛ والإهمال بنسبة ٦٠,٧٪؛ وعدم الثقة بهم وفي قدراتهم بنسبة ٤٩,٧٪. وكانت لبنان هي أعلى دولة شجباً لكل هذه الخصال التي اتفق عليها الرجال والنساء، وكل الفئات التعليمية والعمرية تقريباً.
- وبالسؤال عن الطريقة المفضلة التي يرغب الآباء في أن يعامل بها أبناؤهم في المدرسة، اتضح أن المعاملة باحترام تأتي على رأس الطرق المفضلة بنسبة ٧٦٪ تقريباً، يليها التشجيع والدعم بنسبة ٧٠٪، وعدم التمييز في المعاملة بنسبة ٦٨٪. ويوجد إجماع أيضاً بين الذكور والإناث والفئات التعليمية والعمرية على هذه الأساليب، هذا ولم تظهر فروق بين الدول.

ومن الواضح أن الاتجاهات التي تكشف عنها هذه النتائج لا تدل على ميل نحو الشدة والقسوة، بل تدل بوضوح على ميل نحو التفتح والتركيز على الأساليب الحديثة في التربية المرتبطة بالحوار والثقة والفهم والابتعاد عن الإهمال والقسوة والضرب. ويعنى ذلك أن الميل نحو المحافظة كما ينعكس في تفضيل الأساليب التربوية القديمة عن الحديثة، لا يدل على تبنٍّ لأساليب متشددة، ولا يتنافى مع رؤية أكثر انفتاحاً لعملية التنشئة الاجتماعية. وعندما توجهنا في المقابلات المتعمقة إلى سؤال الوالدين حول رغبتيْهما في تربية الأبناء والبنات بالطريقة نفسها التي تربوا بها، وما أنسب الطرق التي يجب أن يتعاملوا بها مع الأبناء؟ قال أحد المشاركين من العراق وعمره ٥٥ سنة: "نعم، أتمنى أن أربي أولادي بالطريقة نفسها التي تربيت عليها وذلك لكي نستطيع أن نبني مجتمعاً قويّاً وإنساناً قويّاً"، ويضيف: " إن أنسب طريقة للتعامل مع الأبناء هي الاحترام وغرس الثقة في نفوسهم وعدم

التعامل معهم بقسوة". ويذكر آخر (٤٢ سنة): "نعم، كنت أتمنى أن أربي أبنائي بالطريقة نفسها التي تربيت بها؛ حتى أغرس في نفوسهم قيم الصدق وحب العمل والتضحية من أجل الغير وبساطة الحياة..". ويضيف: "إن أنسب طريقة للتعامل مع الأبناء هي سماع كل ما يقولون والتفاعل معهم والاهتمام بهم". ويرى أحد المشاركين من مصر وعمره ٣٨ سنة أن: " أفضل طرق التربية أن يحبني ابني ويحترمني؛ لأنه إذا أحبني أستطيع أن أغرس فيه كل القيم التي أريده أن يتعلمها، بالإضافة إلى احترام الأبناء واحترام آرائهم ومشاركتهم الرأي في كل شيء، ومناقشتهم في حل المشكلات بطريقة هادئة". وفي هذا تشير إحدى المشاركات من مصر من خلال السرديات فتقول: "أهم شيء هو التعامل مع الأبناء باحترام وصدق وعدم الكذب حتى في المزاح معهم؛ لأن الأطفال أذكياء ويبقى كل شيء في ذاكراتهم ويتذكرونه وأحياناً يحاجونك فيه ويقولون: أنت قلت كذا مع العلم أنك كنت تمزح معهم، ويجب عدم الضغط عليهم في جانب ومنعهم من ممارسة هواياتهم مثلاً أو منعهم من اللعب من أجل الدراسة".

جدول رقم (٧-١)

الطرق المفضلة وغير المفضلة للتعامل مع الأبناء في البيت والمدرسة

الطرق المفضلة للتعامل مع الأبناء في البيت							
الطرق الملائمة	الدولة ٪						المتوسطات
	تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
المناقشة والحوار	٨٧,٨	٨٤,٠	٥٨,٢	٩٥,٠	٨٥,٤	٧٣,١	٨٠
الاستماع لمشكلاتهم	٧٢,٢	٦٥,٤	٦١,٨	٤٨,٣	٧٦,٧	٥٦,٣	٦٣
النصح والإرشاد	٧٥,٧	٥٨,٣	٥٠,٩	٢٢,٥	٧٢,٨	٥٨,٨	٥٦
التعامل معهم بوصفهم أصدقاء	٦٠,٠	٤٤,٩	٢٧,٣	٧٥,٠	٦٢,١	٦٠,٥	٥٤
الطرق غير الملائمة							
الانعقاد الدائم لكل تصرفاتهم	٦٦,٩	٧١,٢	٦٤,٢	٥٨,٣	٧٨,٨	٥٠,٤	٦٥
الضرب	٦٩,٥	٥٧,١	٤٦,٨	٨٠,٠	٧٤,٠	٥٣,٨	٦٣
الإهمال	٧٥,٤	٤٨,١	٤٦,٨	٧٥,٠	٦٣,٥	٥٨,٨	٦٠,٧
عدم الثقة بهم	٥٣,٤	٤٨,٧	٦١,٥	٢٩,٢	٧٢,١	٣٧,٠	٤٩,٧

الطرق المفضلة للتعامل مع الأبناء في المدرسة							
	الدولة ٪						المتوسطات ٪
	تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
المعاملة باحترام	٦٦,١	٧٨,٦	٧٢,٥	٨٦,٧	٧٨,٨	٧٤,٨	٧٦
التشجيع والدعم والمساندة	٧٣,٧	٧٤,٧	٧٤,٣	٥٠,٨	٨١,٧	٦٥,٥	٧٠
عدم التمييز	٧٨,٠	٥٦,٥	٦٧,٠	٩٨,٣	٧٠,٢	٤٣,٧	٦٨
التعامل بالثواب والعقاب	٣٨,١	٤٠,٩	٣٧,٦	٦,٧	٥٠,٠	٣٨,٧	٣٦

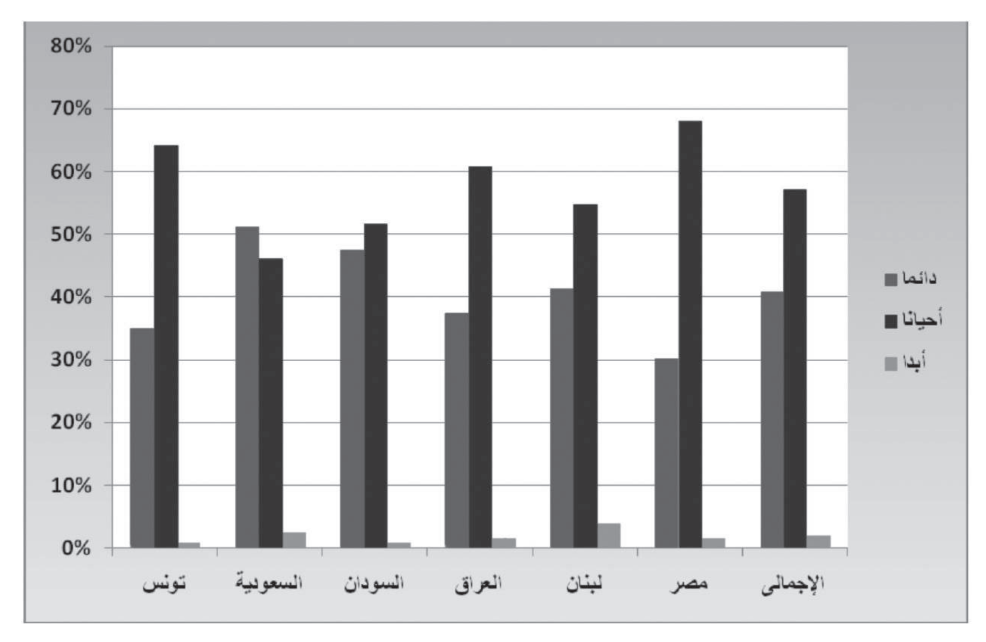
ثانياً: العلاقات التضامنية

تمَّ الكشف عن العلاقات التضامنية في الأسرة بطريقتيْن: الأولى السؤال عن الحرص على زيارة الأقارب؛ والثانية السؤال عن المواقف التي تجتمع فيها الأسرة. وقد كشفت المادة الميدانية عن أن أغلب الأسر لا تحرص على زيارة الأقارب، فلم تصل نسبة من أكدوا أنهم يقومون بهذه الزيارة بشكل دائم عن ٥٠٪ إلا في بلد واحد هو السعودية (بنسبة ٥١٪ تقريباً)؛ وتراوحت النسب في البلدان الأخرى ما بين ٣٠,٣٪ في مصر إلى ٤٧,٥٪ في السودان. صحيح أن هذه النسب ترتفع جدّاً إذا أضفنا إليها الذين يقومون بهذه الزيارات أحياناً (انظر جدول ٧- ٢، والشكل ٧-٣)، ولكن تكرار هذه الزيارات واستمرارها هما الأهم والأكثر دلالة على الترابط القرابي.

جدول رقم (٧-٢) حرص الأسرة على زيارة الأقارب

حرص الأسرة على زيارة الأقارب			الدولة						الإجمالي
			تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
هل تحرص أسرتك على زيارة الأقارب؟	دائماً	التكرار	٤٢	٨٠	٥٦	٤٥	٤٣	٣٦	٣٠٢
		٪	٣٥	٥١,٣	٤٧,٥	٪٣٧,٥	٤١,٣	٣٠,٣	٤١,٠
	أحياناً	التكرار	٧٧	٧٢	٦١	٧٣	٥٧	٨١	٤٢١
		٪	٦٤,٢	٤٦,٢	٥١,٧	٦٠,٨	٥٤,٨	٨٦,١	٥٧,١
	أبداً	التكرار	١	٤	١	٢	٤	٢	١٤
		٪	٠,٨	٢,٦	٠,٨	١,٧	٣,٨	١,٧	١,٩
الإجمالي		التكرار	١٢٠	١٥٦	١١٨	١٢٠	١٠٤	١١٩	٧٣٧
		٪	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

شكل رقم (٧-٣) حرص الأسرة على زيارة الأقارب



هذا ولم تظهر فروق تذكر بين فئات السن أو التعليم أو النوع فيما يتصل بهذا الاتجاه نحو التوسط في زيارة الأقارب. ويدل ذلك على أن العلاقات التضامنية تميل إلى أن تتفكك أو تميل إلى أن تكون علاقات فردية.

وإذا ما انتقلنا إلى داخل الأسرة لدراسة المواقف التي يجتمع فيها أعضاء الأسرة بعضهم مع البعض الآخر، وجدنا أن أكثر المواقف يرتبط بالطعام ٧٦٪؛ وفي الأعياد والمواسم بنسبة ٥٢,٥٪؛ وفي المناسبات الأسرية بنسبة ٤٣,٥٪؛ وفي عطلة نهاية الأسبوع بنسبة ٤٢,٣٪. والمتأمل لهذه المواقف يجد أنها لا تشكل نمطاً قويّاً من الترابط، ويرجع ذلك إلى سببين: الأول ما تدل عليه النتائج من انخفاض النسب المئوية لمعظم المناسبات، فجميعها أقل من ٥٠٪ فيما عدا الاجتماع حول مائدة الطعام ٧٦٪؛ والمواسم والأعياد ٥٢,٥٪؛ ودلالة ذلك أن الطعام والأعياد يشكلان مناسبتيْن تجميعيتيْن، وفيما عدا ذلك فإن الأسرة تميل إلى السلوك الفردي أكثر من ميلها إلى السلوك الاجتماعي. والسبب الثاني الانخفاض الشديد للنسبة التي تؤكد أهمية التجمع لحل المشكلات الأسرية (بنسبة ١٨,٥٪)، انظر الجدول رقم ٧-٣. وإذا ما اعتبرنا أن حل المشكلات الأسرية من أهم المواقف الدالة على الترابط الأسري، فإن الانخفاض الشديد لهذه النسبة يؤكد قوة الاتجاه نحو الفردية في الأسرة العربية.

جدول رقم (٧-٣)

المناسبات التي يجتمع فيها كل أفراد الأسرة

المواقف التي تتجمع فيها الأسرة العربية	الدولة							الإجمالي	الترتيب
		تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر		
يتجمع أفراد الأسرة عند تناول الطعام	تكرار	٨٩	١٢٦	٧٨	١١٣	٥٨	٧٧	٥٤١	١
	٪ داخل الدولة	٨١,٧	٨١,٨	٧٢,٢	٩٤,٢	٥٦,٣	٦٥,٣	٧٦	
يتجمع أفراد الأسرة عند مشاهدة التلفاز	تكرار	٧٤	٦٥	٤٩	٣٥	٤٢	٣٤	٢٩٩	٥
	٪ داخل الدولة	٦٧,٩	٤٢,٢	٤٥,٤	٢٩,٢	٤٠,٨	٢٨,٨	٤٢	
يتجمع أفراد الأسرة فى عطلة نهاية الأسبوع	تكرار	٦١	٨٤	٤٥	١٧	٥٤	٤٠	٣٠١	٤
	٪ داخل الدولة	٥٦,٠	٥٤,٥	٤١,٧	١٤,٢	٥٢,٤	٣٣,٩	٤٢,٣	
يتجمع أفراد الأسرة عند حدوث مشكلة أسرية	تكرار	٢٨	٣٠	١٧	١٧	٢٣	١٧	١٣٢	٧
	٪ داخل الدولة	٢٥,٧	١٩,٥	١٥,٧	١٤,٢	٢٢,٣	١٤,٤	١٨,٥	
يتجمع أفراد الأسرة عند زيارة الأهل والأقارب	تكرار	٤٧	٦١	٢٤	٥٤	٥٦	٤٩	٢٩١	٦
	٪ داخل الدولة	٤٣,١	٣٩,٦	٢٢,٢	٤٥,٠	٥٤,٤	٤١,٥	٤٠,٨	
يتجمع أفراد الأسرة في المناسبات الأسرية	تكرار	٦٣	٧٠	٢٤	٣٣	٦٤	٥٦	٣١٠	٣
	٪ داخل الدولة	٥٧,٨	٤٥,٥	٢٢,٢	٢٧,٥	٦٢,١	٤٧,٥	٤٣,٥	
يتجمع أفراد الأسرة في الأعياد والمواسم	تكرار	٧١	٧٨	٢١	٧٢	٦٤	٦٨	٣٧٤	٢
	٪ داخل الدولة	٦٥,١	٥٠,٦	١٩,٤	٦٠,٠	٦٢,١	٥٧,٦	٥٢,٥	
أخرى	تكرار	٧	١٠	٦	١	٨	٣	٣٥	٨
		٦,٤	٦,٥	٥,٦	.٨	٧,٨	٢,٥	٠,٠٥	٦٤,٢

ثالثاً: القيم والمبادئ التربوية

ينصب اهتمامنا في هذا الجزء على تحليل القيم والمبادئ التي ترغب الأسرة في غرسها في الأبناء. وذكر هذه القيم – والتعبير عنها- يعبران عن مضمون إطار التنشئة الاجتماعية التي يرغب الناس في تطبيقه على أولادهم. ولتحقيق هذا الهدف اتجهنا إلى عينة البحث بسؤالين: الأول حول طبيعة القيم التي يرغب الآباء في غرسها في أبنائهم؛ والآخر حول أهم السلوكيات التي يحرص الآباء على تعليمها لأبنائهم. في المستوى الأول نتعرف على القيم في عموميتها؛ وفي المستوى الآخر نتعرف على سلوكيات محددة.

في المستوى الأول طرحنا على أفراد العينة قائمة تضم ثماني قيم، وطلبنا منهم أن يختاروا أهم القيم التي يرغبون في تعليمها لأولادهم. وأجمعت العينة إجماعاً كبيراً على قيمة "الصدق"؛ حيث أكد عليها حوالي ٨٨٪ من إجمالي العينة. ولم تحظَ أي قيمة أخرى بهذه النسبة. وجاءت قيمة الاحترام في المرتبة الثانية بنسبة ٦٩,٥٪؛ والطاعة في المرتبة الثالثة بنسبة ٤٤٪؛ والأمانة في المرتبة الرابعة بنسبة ٣٩٪. وجاءت قيم أخرى بنسب أقل قبل التعاون الذي حظي بنسبة ٢٨٪؛ والتسامح الذي حظي بنسبة ٢٧٪، وجاءت قيمة الإيثار في ذيل القائمة بنسبة ١١,٦٪. والمتأمل لهذا الترتيب يجد أن العينة قد صنفت القيم إلى ثلاثة أصناف؛ فالقيم ذات الأولوية الأولى هي الصدق والاحترام، تليها القيم ذات الأهمية المتوسطة وهى الطاعة والأمانة؛ ثم أخيراً القيم ذات الأهمية المنخفضة ومن أهمها التعاون والتسامح. (انظر الجدول رقم ٧-٤).

جدول رقم (٧-٤) أولويات القيم التي تم غرسها من خلال الأسرة

ن = ٧٢٤

القيم التي تحرص الأسرة على غرسها		الدولة						الإجمالي	نسبة المتوسطات
		تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر		
الصدق	٪	١٠٨	١٣٦	٩٩	١٠٥	٨٨	١٠٣	٦٣٩	٨٨,٢
	التكرار	٩٣,١	٨٧,٧	٩٠,٠	٨٧,٥	٨٤,٦	٨٦,٦		
الاحترام	٪	٨١	١١٨	٧٠	٩٧	٧٩	٥٨	٥٠٣	٦٩,٥
	التكرار	٦٩,٨	٧٦,١	٦٣,٦	٨٠,٨	٧٦,٠	٤٨,٧		
الطاعة	٪	٦١	٧٢	٥٣	٦٢	٢٨	٤٢	٣١٨	٤٤
	التكرار	٥٢,٦	٤٦,٥	٤٨,٢	٥١,٧	٢٦,٩	٣٥,٣		

الإيثار	٪	٢٢	٣٠	١٣	٤	١	١٤	٨٤	١١,٦
	التكرار	١٩,٠	١٩,٤	١١,٨	٣,٣	١,٠	١١,٨		
التعاون	٪	٥١	٤٦	٢٤	١٧	٣٨	٢٦	٢٠٢	٢٨
	التكرار	٤٤,٥	٢٩,٧	٢١,٨	١٤,٢	٣٦,٥	٢١,٨		
مساعدة الغير	٪	٥٤	٤٢	٢٤	١٦	٢٨	٢٧	١٩١	٢٦,٤
	التكرار	٤٦,٦	٢٧,١	٢١,٨	١٣,٣	٢٦,٩	٢٢,٧		
الأمانة	٪	٦٦	٦٤	٢٩	١٨	٤٨	٥٧	٢٨٢	٣٩
	التكرار	٥٦,٩	٤١,٣	٢٦,٤	١٥,٠	٤٦,٢	٤٧,٩		
التسامح	٪	٥٢	٤٦	١٠	٤١	٢٦	٢٥	٢٠٠	٢٧,٦
	التكرار	٤٤,٨	٢٩,٧	٩,١	٣٤,٢	٢٥,٠	٢١,٠		
أخرى	٪	٤	٢	٢	٠	١	٢	١١	١,٥
	التكرار	٣,٤	١,٣	١,٨	٠,٠	١,٠	١,٧		

لم تظهر فروق كبيرة بين الدول في ترتيب هذه القيم؛ كما لم تظهر فروق وفقاً لمتغيرات السن والنوع. ولعل الفرق الجوهري الذي ظهر يرتبط بمتغير التعليم؛ حيث دلت النتائج على أن التركيز على قيمة الطاعة يقل مع تقدم التعليم بالنسبة إلى الزوج والزوجة. ففي التعليم أقل من المتوسط وصلت نسبة من أشار إلى قيمة الطاعة إلى حوالي ٤٩,٥٪ بين ذوي التعليم المتوسط من الأمهات، والآباء؛ ولكن هذه النسبة انخفضت إلى حوالي ٤٪ بين ذوي التعليم الأعلى من المتوسط لدى الأمهات والآباء . ويؤشر ذلك على أن التعليم يلعب دوراً مهمّاً في تغير التوجهات القيمية في عملية التنشئة الاجتماعية.

وإذا ما انتقلنا إلى الأشياء التي يرغب الآباء والأمهات في تعليمها لأولادهم وبناتهم نجد أن جدول رقم (٧-٥) يخبرنا بأن الأسر العربية ما تزال تحرص على أن يكون تعلم أداء الفروض الدينية على رأس الأولويات؛ فقد أكدت نسبة كبيرة من أفراد العينة تقدر بحوالي ٧٥٪ على ضرورة تعليم الفروض الدينية؛ ثم جاءت الجوانب الأخرى بنسب تقل كثيراً عن هذه النسبة، وكان تعلم تحمل المسئولية في المرتبة الثانية بنسبة ٤٩٪؛ ثم الاعتماد على النفس في المرتبة الثالثة بنسبة ٣٨٪؛ ثم التفاعل الإيجابي مع الآخرين في المرتبة الرابعة بنسبة ٣١٪؛ ثم تعلم اللغات الأجنبية في المرتبة الخامسة بنسبة ٢٣,٢٪؛ ثم تعلم الكمبيوتر بنسبة ٢٠٪ تقريباً (راجع جدول ٧-٥). وتؤشر هذه الأرقام على دالتين

مهمتين في التنشئة: الأولى، أن تعلم الدين يتقدم على سائر الجوانب الأخرى؛ والآخر، أن الجوانب المعنوية تتقدم على الجوانب الأدائية العملية؛ ولذلك نجد أن التدين وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس جوانب أهم من تعلم اللغات وتعلم الحاسب الآلي.

جدول (٧-٥) السلوكيات التي تحرص الأسرة على تعليمها للأبناء

(ن=٧١٥)

السلوكيات		الدولة						الإجمالي
		تونس	السعودية	السودان	العراق	لبنان	مصر	
أداء الفروض والواجبات الدينية	٪	٨١	١٢٤	٩١	١٠٠	٤١	١٠٠	٥٣٧
	التكرار	٦٨,٦	٨١,٠	٨٣,٥	٨٣,٣	٤١,٤	٨٦,٢	**٧٥,١**
التفاعل الإيجابي مع الآخرين	٪	٦٠	٦٠	٢١	١١	٤١	٢٩	٢٢٢
	التكرار	٥٠,٨	٣٩,٢	١٩,٣	٩,٢	٤١,٤	٢٥,٠	**٣١**
تعلم الكمبيوتر	٪	٣٦	٢٨	٢٠	٠	١٢	١٨	١١٤
	التكرار	٣٠,٥	١٨,٣	١٨,٣	٠,٠	١٢,١	١٥,٥	**١٦**
تعلم الإنترنت	٪	٤٤	٢٣	٧	٠	٥	١١	٩٠
	التكرار	٣٧,٣	١٥,٠	٦,٤	٠,٠	٥,١	٩,٥	**١٢,٦**
تعلم اللغات الأجنبية	٪	٦٢	٤١	١٦	٨	٢٥	١٤	١٦٦
	التكرار	٥٢,٥	٢٦,٨	١٤,٧	٦,٧	٢٥,٣	١٢,١	**٢٣,٢**
تحمل المسئولية	٪	٨٣	٦٥	٣٠	٧٢	٥٠	٥١	٣٥١
	التكرار	٧٠,٣	٤٢,٥	٢٧,٥	٦٠,٠	٥٠,٥	٤٤,٠	**٤٩,١**
الاعتماد على النفس	٪	١٤	٨٠	٣١	٥٠	٥٠	٤٨	٢٧٣
	التكرار	١١,٩	٥٢,٣	٢٨,٤	٤١,٧	٥٠,٥	٤١,٤	**٣٨,٢**
لا شيء	٪	٩	٦	٢	٠	٢	٥	٢٤
	التكرار	٧,٦	٣,٩	١,٨	٠,٠	٢,٠	٤,٣	**٣,٤**
أخرى	٪	**٣**	٠	١	٠	٠	**١٦**	**٢٠**
	التكرار	**٢,٥**	**٠,٠**	**.٩**	**٠,٠**	**٠,٠**	**١٣,٨**	**٢,٨**
الإجمالي	التكرار	**١١٨**	**١٥٣**	**١٠٩**	**١٢٠**	**٩٩**	**١١٦**	**٧١٥**

وقد كشفت الدول عن فروق تستحق ألا تترك دون تعليق. من أهم هذه الفروق الفرق الذي ظهر في الاهتمام بتعلم الفروض والواجبات الدينية بين الدول المختلفة،؛ حيث انخفضت النسبة بشكل واضح في لبنان لتصل إلى ٤١,٤٪، وانخفضت إلى حَدٍّ ما في تونس لتصل إلى ٦٨,٨٪. وفي مقابل ذلك فقد ظهر قدر من الارتفاع النسبي في الحرص على تعليم الأولاد اللغات الأجنبية، فبلغت النسبة في لبنان حوالي ٢٥٪ ، وفي تونس حوالي ٥٢,٥٪، وهى نسبة مرتفعة - خصوصاً في تونس- عن المعدل العام ـــ٢٣٪). ولم تظهر فروق ذات دلالة وفقاً لمتغيرات النوع والتعليم حول هذه الأبعاد، ولكن ظهر فرق طفيف في متغير السن؛ حيث يزداد التأكيد على تعلم الفروض والواجبات الدينية مع تقدم السن (بلغت النسبة في السن الصغيرة ٥٦٪ وارتفعت حتى ٨٢٪ في السن الأكبر). وفي هذا السياق ذكر أحد المشاركين من مصر وهو ذو مؤهل جامعي وعمره ٤٤ سنة: " القيم التي أحرص على أن تكون لدى الأطفال كثيرة منها الوعي الاجتماعي وإدراك الواقع المحيط به...كما أحرص على أن يتعلم الأطفال دافع الفضول وحب الاستطلاع واستكشاف البيئة المحيطة بهم، وأن أعلمهم الاعتماد على النفس والإنجاز والانتماء". وتذكر إحدى المشاركات من مصر وهي حاصلة على مؤهل متوسط وعمرها ٣٣ سنة: "أحرص على تعليم أولادي الصدق والأمانة واحترام من هو أكبر سنّاً وعلماً ومبادئ الدين... كما أحرص على اكتسابهم بعض المهارات الرياضية، والحرص على أداء الواجبات المنزلية". ويقول أحد المشاركين من العراق وعمره ٥٥ سنة: " أحرص على تعليم أولادي حب الوطن وقول الصدق ... كما أحرص على تشجيعهم على إكمال دراساتهم العليا والاعتماد على النفس في كثير من أمورهم حتى يستطيعوا العيش في هذا العالم". ويذكر آخر من العراق أيضاً: "في الوقت الحالي يجب أن نعلم الأبناء التعاون ونبذ العنف والطائفية واحترام الغير والتعامل على أساس إنسانية الإنسان وبعيداً عن كل انتماء".

رابعاً: معايير الثواب والعقاب داخل الأسرة

من الجوانب المهمة في سياق التنشئة الأساليب التي تستخدمها الأسرة في الثواب والعقاب بالنسبة إلى الأبناء، فهذه الأساليب تُعد - في حد ذاتها- أساليب تربوية، ولكن نحن لم نتجه إلى عرضها هنا بهذا المعنى أي بوصفها أساليب تربوية ولكن بوصفها تشكل أحد جوانب الإطار أو السياق الذي تتم فيه عملية التنشئة الاجتماعية.

وقد أكدت دراسات سابقة أن استخدام أسلوب العقاب في الأسرة يكشف عن طبيعة العنف في عملية التنشئة الاجتماعية؛ فصور العقاب في الأسرة أو المدرسة تمتد على متصل يبدأ من أبسط صور العقاب حتى أقصاها[٤]. ويمكن بناء على ذلك أن نفترض أن المخرجات السلبية والإيجابية في عملية التنشئة الاجتماعية تتأثر كثيراً بوجود الإطار الثقافي المشبع بالعنف أو الأقل إشباعاً بالعنف، وذلك في ضوء ما يسود في الأسرة (أو المدرسة) من أساليب للعقاب.

وللتعرف على معايير العقاب في الأسرة طرحنا على الوالدين أسئلة أربعة: يسأل الأول عن المواقف التي تعاقب الأسرة فيها الأطفال، أما السؤال الثاني- فعلى العكس- عن المواقف التي تتم فيها الإثابة، والحقيقة أن هذين السؤالين مهمّان في الكشف عن سياق التنشئة، فهما يؤشران على اتساع مواقف العقاب أو انقباضها، أما السؤالان الثالث والرابع فإنهما يسألان عن أساليب العقاب والثواب المتعمقة في الأسرة. ولاشك أن التعرف على هذه الأساليب يكمل صورة التعرف على الإطار الثقافي السائد في الأسرة والذي تتم فيه عملية التنشئة. ونعرض في الجدول رقم (٧-٦) مواقف الثواب والعقاب في الأسرة كما عبرت عنها استجابات عينة الدراسة.

جدول رقم (٧-٦) مواقف الثواب والعقاب في الأسرة

مواقف الثواب	التكرار	النسبة	مواقف العقاب	التكرار	النسبة
التفوق الدراسي	٦٣٨	٨٨,٦	التحدث بشكل غير لائق	٣٨٥	٥٣,٥
الطاعة والالتزام	٤٠٢	٥٥,٨	عدم احترام الآخرين	٤٣٤	٦٠,٢
تحمل المسئولية	٤١٠	٥٦,٩	عدم إطاعة الأوامر	٢٣٥	٣٢,٦
المواظبة على الذهاب للمدرسة	١٨٣	٢٥,٠	الكذب	٤١١	٥٧,١
التميز في بعض المجالات	٢٨٤	٣٩,٤	خيانة الأمانة	١٦٨	٢٣,٣
أخرى	١٩	٠,٠٢٦	عدم تحمل المسئولية	١٤٣	١٩,٨
			عدم الالتزام بأداء الفروض الدينية	١٥٨	٢١,٩
			التأخر خارج المنزل	١٠٥	١٤,٦
			التشاجر داخل المنزل	١١٤	١٥,٨
			إهمال الواجبات المدرسية	٢٣٦	٣٢,٧
			أخرى	١٢	١,٦

يكشف الجدول عن أن مواقف العقاب في الأسرة تفوق مواقف الثواب، فقد وصلت مواقف العقاب إلى عشرة مواقف (غير مواقف أخرى)، بينما كانت مواقف الثواب خمسة مواقف فقط. وكانت أكثر المواقف التي يتم العقاب عليها هي عدم الاحترام للآخرين بنسبة ٦٠,٢٪، والتحدث بشكل غير لائق بنسبة ٥٣,٥٪، وإهمال الواجبات المدرسية ٣٢,٧٪. أما أهم مواقف الثواب فكانت التفوق الدراسي بنسبة ٨٨,٦٪، وتحمل المسئولية بنسبة ٥٦,٩٪، والطاعة والالتزام بنسبة ٥٥,٨٪، والتميز بنسبة ٣٩,٤٪، ولم تظهر فروق ذات دلالة على هذه المواقف بالنسبة إلى الدول المختلفة، أو النوع أو التعليم أو السن؛ مما يدل على أن هناك شبه إجماع عليها. وتكشف البيانات عن أن فكرة الاحترام والطاعة وما يرتبط بهما من صدق وأدب في الحديث هي المعايير التي تتخذها الأسرة معايير ضابطة لسلوك الأبناء، وهي تعاقبهم عليها في حالة كسرها أو عدم الالتزام بها. وفي مقابل مواقف العقاب هذه تأتي مواقف الثواب مرتبطة في معظمها بالمدرسة والتفوق الدراسي. والغريب في الأمر أن الأسرة لا تثيب أبناءها على الانتظام في المدرسة؛ حيث حصل هذا الموقف على نسبة ٢٥٪، في مقابل ٨٨,٦٪ للتفوق الدراسي.

ويمكن بناء على ذلك أن نفترض أن أحد المكونات الأساسية لإطار التنشئة في الأسرة هو وجود ثقافة للطاعة والالتزام والتأدب من ناحية، والنجاح في التعليم من ناحية أخرى. ويدل ذلك على استمرار روح الثقافة الأبوية الأكثر ارتباطاً بالطاعة، وهي ثقافة يذهب البعض إلى أنها متجذرة في البنية البطريركية العربية[٥]؛ أو هي ثقافة توسم بأنها ثقافة طاعة وإذعان، تتأسس على فكر ديني متشدد من ناحية، وعلى ممارسات سياسية من ناحية ثانية، وعلى ثقافات متوارثة من ناحية ثالثة[٦].

وفي هذا السياق يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: هل تميل هذه الثقافة الأبوية المثقلة بالطاعة والإذعان إلى استخدام أساليب عنيفة ومتشددة في التنشئة؟ وفيما يلي نحاول أن نقارن بين أساليب العقاب والثواب في الأسرة العربية. وتكشف النتائج المعروضة في الجدول رقم (٧-٧) عما يلي:

جدول رقم (٧-٧) أساليب الثواب والعقاب في الأسرة العربية

(ن =٧٢١)

أساليب الثواب	التكرار	النسبة	أساليب العقاب	التكرار	النسبة
الخروج	٢٢٩	٣٢,٠	الضرب	١٥٤	٢١,٤
المدح والثناء	٤٨١	٦٧,٢	اللوم والتوبيخ	٥٠٥	٧٠,٠
مكافأة مادية	٣٧٨	٥٢,٨	السب	٥١	٧,١
تقديم هدايا	٤٥٢	٦٣,١	السخرية والاستهزاء	٧٧	١٠,٧
أخرى	٢٠	٢,٨	الحرمان من بعض الأشياء	٥٢٠	٧٢,١
			الخصام	٣٥٧	٤٩,٥
			أخري	٣٧	٥,١
الإجمالي	٧١٦	١٠٠	الإجمالي	٧٢١	١٠٠

- تعكس معدلات التأكيد (النسب) فيما يتعلق بأساليب الثواب والعقاب أن ثمة ميلاً واضحاً نحو أساليب العقاب بالمقارنة بأساليب الثواب؛ ففي الوقت الذي أقرَّ فيه ما يقرب من ثلاثة أربا ع العينة بالتأكيد على استخدام الحرمان (كأحد أساليب العقاب)، لم تتجاوز نسب تأكيد العينة، فيما يتعلق بأساليب الثواب ٦٧,٢٪ (لأسلوب المدح والثناء).
- أن أسلوب العقاب العنيف الذي يتمثل في استخدام الضرب جاء في المرتبة الرابعة بنسبة ٢١,٤٪، وجاء اللوم والتوبيخ في المرتبة الثانية بنسبة ٧٠,٠٪.
- أن الأسرة العربية تتجه نحو استخدام أساليب عقاب غير بدنية (معنوية) مثل الحرمان من بعض الأشياء (كالحرمان من الخروج، أو المصروف، أو الرحلات...إلخ) بنسبة ٧٢,١٪، والخصام بنسبة ٤٩,٥٪.
- أن أكثر أساليب الثواب السائدة في البيئة العربية هي المدح والثناء بنسبة ٦٧,٢٪، يليها تقديم هدايا بنسبة ٦٣,١٪، فتقديم مكافآت مالية بنسبة ٥٢,٨٪، ثم الخروج والفسح بنسبة ٣٢,٠٪.
- لم تكشف هذه النتائج عن فروق جوهرية على مستوى البلدان العربية، ولكنها كشفت عن فروق جندرية؛ فبالنسبة إلى أساليب العقاب؛ كانت الأمهات أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب الخصام، والحرمان من المصاريف، والضرب أيضاً، أما على مستوى أساليب الثواب فقد مالت الأمهات بالمقارنة بالآباء إلى استخدام المدح والثناء ومنح المكافآت المادية، ولم تكشف باقي المتغيرات عن فروق تذكر.

والمتأمل لهذه النتائج يجد أنها تعكس أساليب متناقضة؛ ففي الوقت الذي تلجأ فيه الأسرة إلى العقاب باستخدام التوبيخ واللوم والحرمان، فإن الثواب يصاحبه ثناء ومنح ومدح. ولا يوجد هنا مستوى متوسط من النصح والتوجيه والإرشاد. كما تعكس النسب أيضاً أن التوجهات العربية نحو العقاب أقوى من التوجهات نحو الثواب (يكفي النظر إلى معدلات استخدام العقاب في مقابل معدلات استخدام الإثابات). مما يوحي بأن الثقافة العربية أميل إلى استخدام الترهيب أكثر من ميلها إلى استخدام الترغيب وأساليبه.

وبالرجوع إلى المقابلات المتعمقة أشارت إحدى المشاركات من العراق فيما يتعلق بالسلوكيات التي يجب أن يعاقب عليها الأبناء أو يكافئوا ونوع المكافأة إلى أن:" الكذب صفة أكرهها ولا أسامح أبنائي عليها وأحياناً أفقد أعصابي واضربهم عندما اكتشف أنهم يكذبون...أكافئهم على المحافظة على الصلاة ونجاحهم في دراستهم ، وتكون المكافأة بتقديم الهدايا". ويذكر آخر من مصر عمره ٤٢ سنة: "أعاقب أولادي على التجاوزات اللفظية وعدم احترام الآخرين وعدم الالتزام بما أقوله لهم...وتكون طبيعة العقاب حسب الموقف؛ فأحياناً يكون الضرب وأحياناً الزجر وأحياناً أخرى عدم الخروج من البيت". وتذكر إحدى المشاركات من مصر: "أهم ما أعاقب عليه الأولاد هو الكذب والتواكل... وأكافئهم عندما يتراجعون عن خطأ ارتكبوه بصرف النظر عن الخطأ .. والمكافأة المعنوية أهم من المادية". بينما تقول أخرى: "يجب عقاب الأبناء على الكدب والعناد والإهمال، ويكون ده بحرمانهم من الأشياء اللي بيحبوها وعدم تلبية مطالبهم و في بعض الحالات بتوصل للضرب". وتشير إحدى المشاركات من تونس ٤٣ سنة إلى: "أكافئ ابنتي على الاجتهاد في الدراسة والعناية بالواجبات والطاعة...وتكون المكافأة بالثناء والإطراء عليها وحضنها وتقبيلها والتعبير عن حبي لها، وإن كانت الحالة المادية تسمح بشراء هدية فلا أتردد في ذلك".

خامساً: معايير الثواب والعقاب في المدرسة

كشف التحليل عن وجود ثقافة أبوية تعتمد على الطاعة معياراً أساسيّاً يتم في ضوئه تحديد معايير الثواب والعقاب في الأسرة؛ فماذا يكون الوضع في المدرسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال توجهنا إلى عينة الوالدين بأربعة أسئلة حول الثواب والعقاب في المدرسة، وهي أسئلة تسير على منوال أسئلة الأسرة نفسها، فبدأنا بسؤال عن المواقف التي يجب أن يكون فيها العقاب، وألحقناه بسؤال عن الأساليب المفضلة في العقاب في المدرسة؛ ثم

انتقلنا إلى سؤال حول مواقف الإثابة، والأساليب التي يُفضل أن تستخدمها المدرسة في الإثابة. وقد عرضنا النتائج العامة المتصلة بمواقف العقاب والثواب في الجدول التالي (رقم ٧–٨)، وهذا يقارن بشكل عام بين مواقف الثواب والعقاب المفضلة.

جدول رقم (٧–٨)

مواقف الثواب والعقاب المفضلة في المدرسة ن =٧٢١

مواقف الثواب	التكرار	النسبة	الترتيب	أساليب العقاب	التكرار	النسبة	الترتيب
التفوق الدراسي	٤٦٦	٦٤,٥	١	التعامل بطريقة غير لائقة	٣٩٢	٥٤,٤	١
الطاعة والالتزام	٣٤٦	٥٠,٤	٢	الهروب من المدرسة	٣٠٧	٤٢,٢	٤
المشاركة في الأنشطة	٣٢٨	٤٥,٤	٥	الكذب	٣٦٩	٥١,٢	٢
الانضباط داخل الفصل	٣٣٨	٤٦,٨	٤	عدم الالتزام بالزى المدرسي	١٥٢	٢١,١	٧
التميز في بعض المجالات	٣٤٧	٤٨,١	٣	عدم الانضباط داخل الفصل	١٨٠	٠,٢٥	٦
أخرى	١٢	٠,٢	٦	السرقة	٣٠٧	٤٢,٦	٣
				التأخير أو التغيب عن المدرسة	١٤٥	٢٠,١	٨
				التشاجر مع الزملاء	١٥٢	٢١,١	٨
				إهمال الواجبات المدرسية	٢٦٠	٣٦,١	٥
				أخرى	٥٧	٠,٠٨	٩

وتكشف بيانات الجدول عن أن الإثابات في المدرسة ترتبط بالتفوق الدراسي الذي جاء في المقدمة بنسب عالية تقدر بحوالي ٦٤,٥ ٪؛ وتقاربت المواقف الأخرى (الطاعة والالتزام والمشاركة والانضباط والتميز، وتقاربت بنسب تتراوح بين ٥٠,٤٪ و٤٥,٤٪؛ وهي نسب منخفضة إذا ما قورنت بالنسبة الكبيرة التي حصل عليها التفوق الدراسي. وتُعد هذه نتيجة مهمة، تعكس معياراً حيويّاً من المعايير الحاكمة للتنشئة وهو أن التفوق الدراسي أهم من المشاركة في الأنشطة أو التميز في مجال من المجالات، وكان الحصول على درجات عالية هو الهدف الأسمى للتعليم ويتفق ذلك مع المعيار السائد في الأسرة وهو الإثابة على التفوق الدراسي واعتباره معياراً مهمّاً للمكافأة. أما مواقف العقاب فقد جاء موقف التعامل بطريقة غير لائقة (طريقة تنم عن عدم تأدب واحترام) في المقدمة بنسبة

٥٤,٤٪، يليه الكذب والسرقة بنسب متقاربة ٥١,٢٪، ٤٢,٦٪ على التوالي. أما إهمال الواجبات المدرسية فقد جاء في المرتبة الخامسة بنسبة ٣٦,١٪، ومن الواضح هنا أن ثمة آفاقاً بين معايير العقاب في الأسرة وبين معايير العقاب في المدرسة حيث يتم التركيز على الاحترام والتأدب، اللذيْن يعكسان ثقافة الطاعة المطلقة، فهذا المعيار يتقدم على معايير أكثر أهمية مثل إحداث مشكلات مع الآخرين بالضرب أو الشجار (وهو موقف حصل على نسبة منخفضة تقدر بحوالي ٢١,٧٪؛ والتأخر عن الذهاب إلى المدرسة (حصل على نسبة ٢٠,١٪).

وقد كشف توزيع البيانات بين الدول العربية الست التي اشتملت عليها الدراسة عن فروق في ترتيب الأولويات في مواقف العقاب خاصة. فقد جاء الهروب من المدرسة في المقدمة في لبنان، والكذب في العراق والسعودية، كما تفوقت تونس على سائر الدول الأخرى في نسبة التأكيد على أهمية الأدب والاحترام (بلغت النسبة في تونس ٧٧,٦٪)، وكانت لبنان من أقل البلدان تأكيداً على هذا المعيار (٣٦,٥٪). ومن ناحية أخرى كشفت البيانات عن فروق جندرية بسيطة تمثلت في تركيز الذكور أكثر من الإناث على معيار التعامل بطريقة لائقة (٥٩,٦٪ للذكور في مقابل ٥٠,٢٪ للإناث)، ويتفق هذا التوجه مع ارتباط فكرة الإذعان والطاعة بالنزعة الأبوية أو الثقافة الأبوية الذكورية أساساً. كما كشف متغير التعليم عن بعض الفروق أيضاً، التي تتصل بتفضيل الأقل تعليماً لمعيار الاحترام على نحو أكبر من ذوي التعليم الأعلى ٦٠٪ في مقابل ٥١٪، في حين يركز الأكثر تعليماً على معيار الصدق (عدم الكذب) (٤٦٪ في مقابل ٣٧٪). وتدل هذه الفروق على ضعفها – على أن ثمة خلافاً على معايير العقاب والثواب، وهو خلاف ربما ينتج من التقابل بين الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة؛ حيث تعيش معظم المجتمعات العربية في مرحلة انتقال بين التقليد والحداثة(٧)، وتؤثر هذه الحالة من التحول والانتقال على المعايير التربوية فتجعلها متضاربة ومتصارعة أكثر من كونها متجانسة ومتفاعلة[٨].

وإذا ما انتقلنا إلى أساليب العقاب التي يفضل الآباء أن تطبقها المدرسة نجد – وكما يعرض الجدول رقم (٧–٩) أن الآباء يفضلون استدعاء ولي الأمر؛ حيث جاء هذا الأسلوب في المقدمة بنسبة ٧٧,٣٪، يليه التوبيخ بنسبة ٤٢,٨٪؛ ثم الحرمان بنسب ٤٢,٤٪ ثم الخصم من الدرجات بنسبة ٢٩,٤٪. ولم توجد فروق تذكر بين الدول في ترتيب هذه الأساليب. وتعكس هذه الأساليب المفضلة في العقاب في المدرسة من جانب الأسرة أن

الأسرة حريصة على التدخل في شئون الأبناء حتى وإن تعلق الأمر بالآخر، فأولياء الأمور هم الذين يعاقبون أبناءهم، أو أن العقاب يجب أن يتم من خلالهم.

الجدول رقم (٧- ٩) أساليب العقاب في المدرسة

(ن = ٧٢٦)

مواقف الثواب	التكرار	الإجمالي	الترتيب
الضرب	التكرار	١٠٥	
	داخل الدولة ٪	١٤,٤	٥
التوبيخ	التكرار	٣١١	
	داخل الدولة ٪	٤٢,٨	٢
السب	التكرار	٤٠	
	داخل الدولة ٪	٠,٠٦	٨
السخرية والاستهزاء	التكرار	٥٤	
	داخل الدولة ٪	٠,٠٧٤	٧
الحرمان من بعض الأشياء	التكرار	٣٠٨	
	داخل الدولة ٪	٤٢,٤	٣
استدعاء ولي الأمر	التكرار	٥٦٢	
	داخل الدولة ٪	٧٧,٣	١
الفصل أو الإيقاف	التكرار	١٠٢	
	داخل الدولة ٪	١٤,٠	٦
خصم درجات من الطالب	التكرار	٢١٤	
	داخل الدولة ٪	٢٩,٤	٤
أخرى	التكرار	١٨	
	داخل الدولة ٪	٠,٠٢٤	٩

وتشير إحدى الطالبات المشاركات في المناقشات البؤرية من ١٢- ١٤ سنة من تونس إلى أساليب العقاب المستخدمة في المدرسة بقولها: "المدرسون مضطرون إلى عدم إيلاء التعبير الحر عن الآراء وقتاً طويلاً لأنهم مرتبطون ببرنامج تعليمي لابد من إنهائه؛ لذلك يلجئون أحياناً إلى طرد التلاميذ المشوشين من الفصل". ويبدو أن عدم قدرة الأطفال على

التعبير عن الرأي بحرية داخل المدرسة من أكثر المشكلات التي تحد من التنشئة الإيجابية داخل المدرسة وهو ما كشفت عنه الدراسة التي قام بها المجلس العربي للطفولة والتنمية (٢٠١٢) بإشراف أحمد زايد بهدف التعرف على مشاركة الأطفال في ثمانية بلدان عربية (مصر، السعودية، العراق، لبنان، السودان، قطر، الأردن، تونس)، وتوصلت الدراسة إلى غياب ثقافة المشاركة في الفضاء الاجتماعي العربي بدءاً من الأسرة وحتى الفضاء الاجتماعي الأوسع مروراً بالمدرسة ومنظمات المجتمع المدني. وحتى إن وجدت هذه الثقافة فإنها تتصف بالجمود وعدم المرونة وسيطرة الكبار[٩]. فما زال السياق الموروث تاريخيّاً بعيداً كل البعد عن الحوار والديمقراطية ويحتاج إلى تغييره؛ من سياق قاهر إلى سياق ديمقراطي يشجع على إنتاج المواطن النشط الواعي بواقعه، والمشارك في تغييره، والمواكب لتطورات عصره ومجتمعه[١٠]. من ثم تبلورت هذه المشاعر السلبية المتعلقة بالتنشئة داخل المدرسة لدى الأطفال وانعكست في سردياتهم.

ويقول أحد المشاركين: "حين يقع تشويش في الفصل من قبل بعض التلاميذ، يعاقبني المدرس بدون أن يتأكد من أنني كنت معهم، ولا يعطيني الفرصة للدفا ع عن نفسي". وتحدث آخر: "في مدرس عندنا بيهني أمام الزملاء طوال الوقت، وكمان قيِّم المدرسة (المسئول عن النظام في المدرسة) لا يعرف سوى الضرب كوسيلة للتعامل مع التلاميذ بسبب أو بغير سبب". ويقول آخر: "المدرسة تطبق النظام التأديبي كتوجيه الإنذارات أو الإقصاء من الدرس أو الطرد من المدرسة لعدد من الأيام، وبعض المدرسين يلجئون إلى الضرب برغم أنه ممنوع". كما أشار المعلمون في المناقشات البؤرية إلى أساليب العقاب المتبعة في المدرسة فيقول أحد المعلمين من العراق: "من وجهة نظري تستخدم المدرسة أساليب خاطئة حيث يسود استخدام العقاب النفسي والبدني؛ مما يترك آثاراً سلبية على نفسية الطفل".

وفي مقابل أساليب العقاب، تذكر الأسرة أساليب الثواب التي يجب أن تطبق في المدرسة، وعلى نحو ما هو موضح في الجدول ٧-١٠، هي تكريم الطلاب بنسبة ٧٣,٥٪ ومدحهم والثناء عليهم بنسبة ٦٠,٠٪ وتقديم الهدايا الرمزية بنسبة ٥٦,٤٪؛ ومنحهم بعض الدرجات الإضافية بنسبة ٤١,٠٪. وتؤثر هذه الأساليب المفضلة في إثابة الأبناء على سلوكهم في المدرسة على أن الأسرة تركز على الجوانب المعنوية في الإثابة أكثر من تركيزها على الجوانب المادية، فالمدرسة يجب أن تلتفت إلى تكريم التلاميذ، والثناء على جهودهم المتميزة. ولم تظهر فروق تذكر بين الدول أو بين الذكور والإناث أو المستويات

التعليمية أو العمرية بين هذه الأساليب في الثواب؛ مما يدل على وجود شبه إجماع عليها.

الجدول رقم (٧- ١٠) أساليب الثواب في المدرسة

ن = ٧٢٢

مواقف الثواب	التكرار	الإجمالي	الترتيب
التكريم	التكرار	٥٣١	
	داخل الدولة ٪	٧٣,٥	١
المدح والثناء	التكرار	٤٣٢	
	داخل الدولة ٪	٦٠,٠	٢
منح بعض الدرجات الإضافية	التكرار	٢٩٦	
	داخل الدولة ٪	٤١,٠	٤
تقديم الهدايا الرمزية	التكرار	٤٠٧	
	داخل الدولة ٪	٥٦,٤	٣
منحة بعض الامتيازات	التكرار	٢٤٨	
	داخل الدولة ٪	٣٤,٣	٥
أخرى	التكرار	١٢	
	داخل الدولة ٪	١,٧	٦
الإجمالي	التكرار	٧٢٢	

سادساً: التنشئة بين التدخل والحرية

إلى أي مدى يسمح إطار التنشئة السائد بقدر من الحرية للأبناء في اتخاذ قرارات تمس حياتهم؟ إن هذا السؤال يتصل بالمشاركة، أو مكنة المشاركة، أي القدرة على اتخاذ القرار فيما يتعلق بالأمور التي تخص الشخص نفسه. وقد أكد بحث مشاركة الأطفال في الوطن العربي[١١] على أن ثقافة المشاركة هي ثقافة لفظية شفهية أكثر منها ثقافة علمية، وأن حدود المشاركة للأطفال العرب ما تزال تحوطها حدود ثقافة الكبار من الآباء والمدرسين. فإلى أي مدى ينعكس ذلك على التنشئة الاجتماعية، وهل يسمح إطار التنشئة للأطفال بقدر من الحرية في بعض الأمور، أم أنه إطار جامد يعتبر امتداداً لثقافة الكبار هذه؟

سألنا عينة الوالدين عدداً من الأسئلة حول حدود التدخل في شئون أطفالهم: اشتملت على عملية تشجيع الأطفال على ممارسة الهوايات، والسماح لهم بالخروج مع الآخرين،

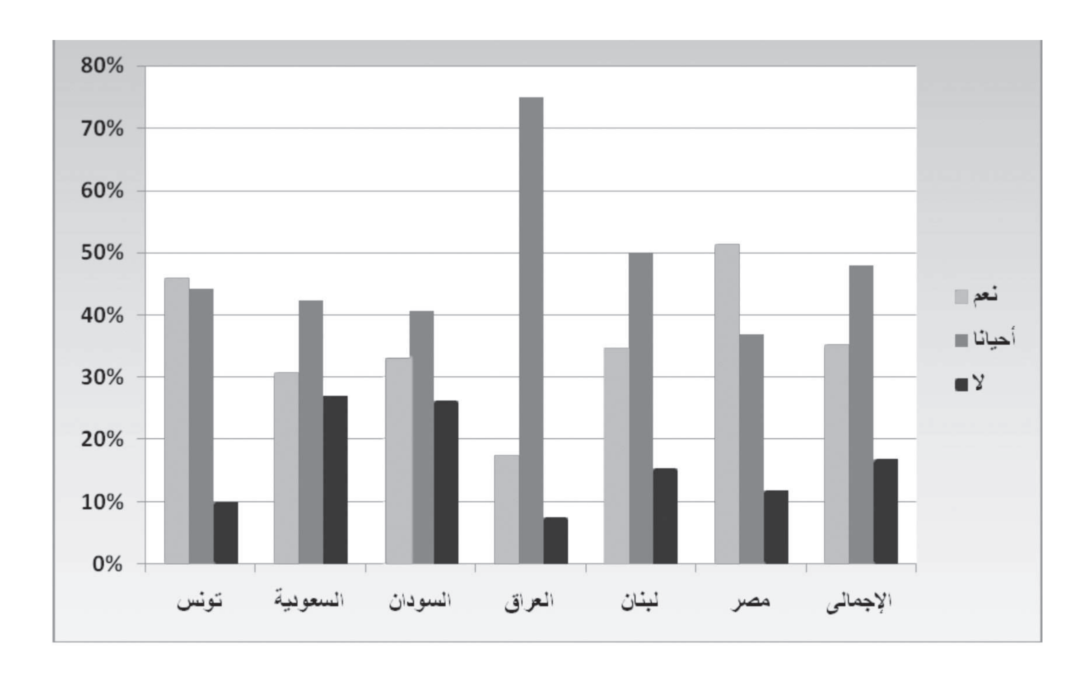
والتدخل في اختيار الأصدقاء، ومنع الأطفال من مصاحبة أطفال بعينهم؛ والتدخل في معرفة المواقع الإلكترونية التي يدخل عليها الأطفال. ونعرض الإجابات الكلية عن هذه الأسئلة (انظر جدول رقم ٧-١١).

جدول رقم (٧-١١)

حدود تدخل الوالدين في شئون الأطفال (نسب مئوية)

الموافقة على التدخل	ممارسة الهوايات	السماح بالخروج	اختيار الأصدقاء	مصاحبة أطفال بعينهم	حرية استخدام الإنترنت
نعم	٨٤,٥	٤١,٨	٣٥,٣	٦٠,٩	٦٢,٦
لا	٧,٨	١٩,١	١٦,٨	٣٩,١	٢١,٨
أحياناً	–	٣٩,١	٤٧,٩	–	–
لا أعرف	٧,٧	–	–	–	١٥,٦
الإجمالي	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	١٠٠,١	٪١٠٠

شكل (٧- ٤) تدخل فى اختيار أصدقاء الأبناء وفقاً للدولة



ومن الواضح عبر بيانات الجدول السابق أن حدود التدخل من جانب الآباء والأمهات

واسعة جدّاً؛ حيث جاء التدخل في ممارسة الهوايات في المقدمة بنسبة تتجاوز ٨٤٪، يليه التدخل في استخدام الإنترنت بنسبة ٦٢,٦٪، ثم التدخل في مصاحبتهم لأطفال بعينهم بنسبة ٦٠,٩٪. وفي مقابل ذلك تنخفض نسب التدخل في اختيار الأصدقاء بنسبة ٣٥,٣٪ (وإن كانت النسبة ترتفع إلى ٨٣,٢٪ عند إضافة التدخل أحياناً في اختيار الأصدقاء) (انظر الشكل رقم ٧-٤). وعلى الرغم من أن هناك نسبة كبيرة ٤١,٨٪ تسمح للأطفال بالخروج؛ فإن نسبة من أكدوا على "أحياناً يتم السماح" و"أحياناً لا" كانت ٣٩,١٪، كما كانت هناك نسبة ١٩,١٪ ترفض خروج الأبناء تماماً (بحيث وصلت النسبة إلى ٥٨,٢٪). وتوحي هذه النتيجة بأن الأسرة العربية بشكل عام لديها حذر من تعامل الأطفال مع العالم الخارجي.

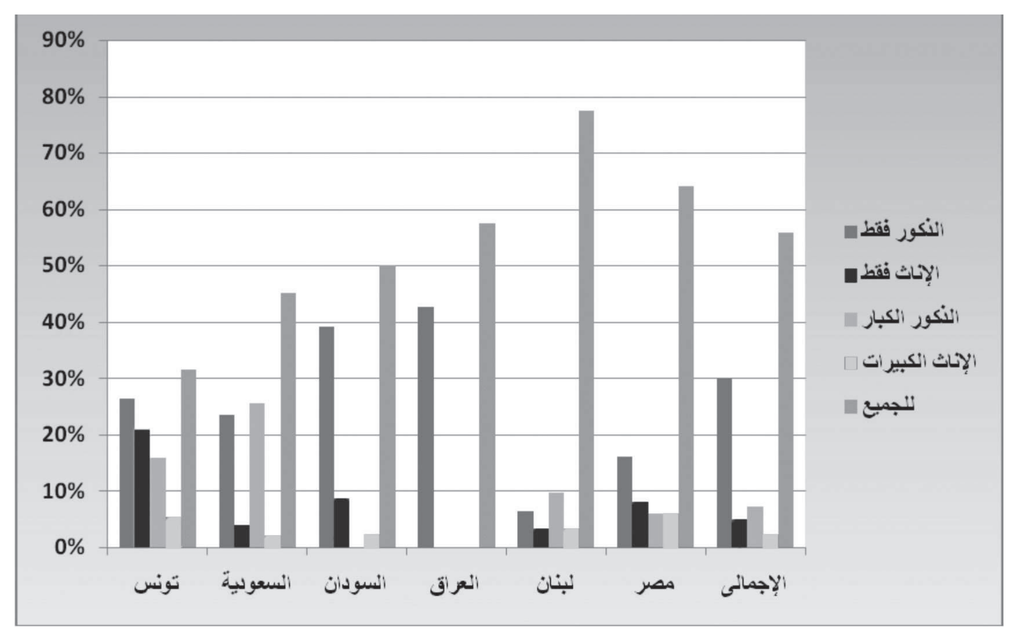
ولأهمية هذا الموضوع، أقصد علاقة الأطفال بالعالم الخارجي، وبفئات معينة من الناس، حاولنا أن نتتبعه في سؤالين: السؤال الأول حول عمر (الكبار والصغار) ونوع (ذكور، إناث) الأطفال داخل الأسرة الذين يسمح لهم الوالدان بالخروج مع الآخرين. والآخر ماهية الأشخاص الذين يسمح للأطفال بالخروج معهم (انظر الشكل رقم ٧-٥). ويعرض الجدول رقم ٧- ١٢ نسب الأطفال الذين يُسمح لهم بالخروج، وماهية الأشخاص الذين يسمح للأطفال بالخروج معهم.

جدول رقم (٧-١٢) السماح للأطفال بالخروج مع الآخرين

(ن = ٣٠٨)

من يسمح لهم بالخروج مع الآخرين	٪	من هم الآخرون	٪
الذكور فقط	٢٩,٨	الأصدقاء	٨٣,٤
الإناث فقط	٤,٩	الأقارب	٧٩,٨
الذكور الكبار	٧,٢	الجيران	٤١,٨
الإناث الكبيرات	٢,٣	المدرسون	٤٦,١
للجميع	٥٥,٧	أخري	-
الإجمالي	**١٠٠٪**	**الإجمالي**	**١٠٠٪**

شكل (٧-٥) لمن تسمح من أبنائك بالخروج مع الآخرين وفقاً للدولة؟



ومن الواضح أن ثمة اتجاهاً عامّاً (يستغرق أكثر من نصف العينة) نحو السماح للجميع بالخروج مع الآخرين (٥٥,٧ ٪). وتوحي عبارة السماح للجميع بالخروج، بأنه ليس هناك فرق بين ذكر وأنثي ولا بين طفل كبير وآخر صغير، إلا أن النظرة المباشرة لنتائج الجدول السابق تؤكد بشكل واضح على أن الذكور داخل الأسرة أكثر حرية في الحركة من الإناث؛ حيث اقتربت نسبة الوالدين اللذين يسمحان للذكور فقط بالخروج من ثلث العينة (نسبة ٢٩,٨٪ للذكور في مقابل ٤,٩٪ للإناث)، أي أن ثمة اتجاهاً قويّاً نحو الذكورة. ويحتل الأصدقاء والأقارب مكان الصدارة في علاقات الثقة (٨٣,٤٪، و٧٩,٨٪ على التوالي)، يلي ذلك المدرسون بنسبة (٤٦,١٪)، ثم الأقارب بنسبة (٤١,٨٪). وثمة فروق طفيفة بين الدول العربية في هذا الصدد، ففي تونس ترتفع نسبة التأكيد على إمكانية خروج الأطفال الإناث إلى (٢١,١٪)، كما تقل الثقة بالأقارب لتصل نسبتها إلى (٦٥.٪)، وفي المقابل لا تمانع دولة تونس الخروج مع الأقارب بنسبة (٧٥.٪). أما العراق فتؤكد على إمكانية خروج الأطفال الذكور فقط بنسبة (٤٢,٦٪)، وتثق في خروجهم مع الجميع (الأصدقاء بنسبة (٩٤,٤٪)، والأقارب بنسبة (٨٢,٤٪)، والجيران بنسبة (٦٣,٠٪)، ومع المدرسة بنسبة ٥٥,٦٪). ومالت لبنان إلى تأكيد إمكانية خروج الجميع بنسبة (٧٧,٤٪)، وإن انخفضت ثقتها بالأقارب بنسبة (٦٧,٧٪). وانخفضت ثقة المصريين في خروج

الأطفال مع الجيران بنسبة (١٨,٠٪) (في مقابل العراق ٦٣,٠٪). وثمة فروق طفيفة بين الآباء والأمهات في تفضيل خروج الذكور فقط؛ حيث يميل الآباء بالمقارنة بالأمهات إلى تأكيد ذلك (٣٧,١٪ للآباء في مقابل ٢٣,٥٪ للأمهات). وينسحب هذا الفرق أيضاً على فئات التعليم؛ ففي حين تنخفض نسبة تأكيد الآباء المتعلمين تعليماً عالياً في السماح للذكور فقط بالخروج ترتفع نسبة الآباء المتعلمين تعليماً متوسطاً فتصل إلى (٢٧,٠٪)، والمتعلمين تعليماً أقل من المتوسط إلى نسبة (٣٥,٥٪). وتؤشر هذه النتائج على وجود اتجاه مطرد نحو ترك الحرية للذكور فقط (قل تفضيل الذكور)، ونحو الاستغراق في الثقافة الذكورية بوصفها ركناً أساسيّاً في تكوين الإطار العام للتنشئة الاجتماعية أو السياق الاجتماعي لهذه التنشئة.

خاتمة

ثمة شواهد في هذا الفصل على وجود معالم لسياق عربي لتنشئة الأطفال، وهو يشكل بدوره إطاراً يضم عدداً من العناصر التي تمَّ الكشف عنها في هذا الفصل، ونلخص فيما يلي أهم مكونات هذا الإطار.

١- رؤية العالم: بين المحافظة والانفتاح

ثمة إجماع على أن الماضي أفضل من الحاضر. صحيح أن هذا الإجماع يزداد مع تقدم العمر، إلا أن النتائج كشفت عن أن هذا الاتجاه نحو الماضي يؤشر على رؤية محافظة؛ حيث ينظر الأفراد إلى أن التغير الذي أصاب أساليب التنشئة كان سلبيّاً، وأن الماضي أفضل من الحاضر، وأن الطريقة التي تربى بها الآباء والأمهات كانت أفضل من الطريقة التي يُربَّى بها الأطفال الآن. وعلى الرغم من وجود هذه الرؤية العامة المحافظة، فإن الآباء يؤكدون – على المستوى اللفظي – أنهم أميل إلى الأساليب الحديثة القائمة على الثقة والمشاركة والنصح والإرشاد والابتعاد عن الأساليب القاسية في التنشئة. ويؤكد ذلك أن رؤية العالم التي تحكم إطار التنشئة هي رؤية غير محددة المعالم، تعكس تأرجحاً بين الماضي والحاضر.

٢- نمو العلاقات الفردية

دلت النتائج على أن العلاقات التضامنية في الأسرة تتقلص أمام العلاقات الفردية، وينعكس ذلك في تقلص العلاقات المرتبطة بزيارة الأقارب، وتقلص اجتماع أفراد الأسرة

في المناسبات المختلفة، خصوصاً مناسبات حل المشكلات المشتركة للأسرة. إن عمليات تنشئة الأطفال تتم إذن في ضوء علاقات تشوبها الفردية، وعدم إدراك لأهمية العلاقات الجمعية إلا في المناسبات بما في ذلك تناول الطعام.

٣- التدين والقيم المعنوية

كشفت النتائج المتعلقة بترتيب القيم على أن الاهتمام بتعليم الدين يتقدم على سائر القيم الأخرى، وأن الجوانب المعنوية في القيم تتقدم على الجوانب الأدائية العملية. ولذلك فإن الأسرة تهتم بقيم التدين وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس أكثر من اهتمامها بتعليم اللغات والحاسب الآلي.

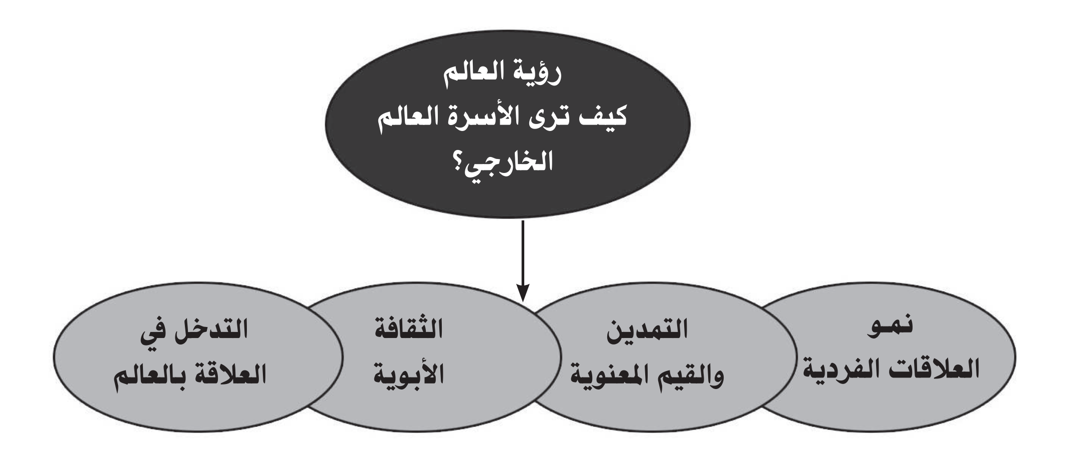
٤- معايير الثواب والعقاب

تقوم معايير الثواب والعقاب في الأسرة العربية على وجود ثقافة ذات شقين؛ يتمثل الشق الأول في الطاعة والالتزام والتأدب؛ ويتمثل الشق الآخر في النجاح في التعليم، والأمر الذي يؤشر على استمرار الثقافة الأبوية القائمة على الطاعة والإذعان. ومن خصائص هذه الثقافة أيضاً أن التوجهات نحو العقاب تفوق التوجهات نحو الثواب والمكافأة. وعلى الرغم من إدانة الأساليب القاسية في العقاب، فإن ثمة مبالغة في عمليات التوبيخ واللوم والحرمان، في مقابل الإفراط في الثناء والمدح باعتبارها آلية ثوابية. وعندما يتعلق الأمر بالمدرسة فإن النجاح والتفوق وليس المشاركة والمبادأة هما الهدفان الرئيسان للثواب.

٥- التدخل في حياة الأطفال

وأخيراً تحرص الأسرة العربية على التدخل السافر في حياة الأطفال، ولا تسمح لهم بالاختيار إلا في ظروف معينة، وأن ثقافة المشاركة هي ثقافة لفظية فقط ولا تنزل إلى أرض الواقع إلا في النزر اليسير. فقد كشفت النتائج عن أن حدود التدخل من جانب الآباء والأمهات واسعة جدّاً، بدءاً من التدخل في الهوايات، واختيار الأصدقاء، وحتى اختيار مواقع الإنترنت. كما دلت النتائج على وجود قدر من الحذر في التعامل مع العالم الخارجي، وفي التعامل مع الآخرين، مع وجود أساليب للأسرة للتدخل في وضع أطر ومعايير لهذه العلاقة.

ويمكن بناء على هذا تلخيص إطار التنشئة الاجتماعية في الشكل التالي:



المراجع

1. Ruth, Benedict,Patterns of culture, Houghton Mifflin Company, Boston, 1934.

٢. أحمد زايد، الأسرة العربية في عالم متغير، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب-جامعة القاهرة، ٢٠١١.

٣. المرجع السابق.

٤. أحمد زايد، وسميحة نصر، عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة، دراسة تحليلية فارقة للأساليب ومعدلات الانتشار، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة،٢٠٠٤.

٥. حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى ، ١٩٨٤، بيروت.

٦.أحمد زايد، مرجع سابق، ٢٠٠٤.

٧.حليم بركات، مرجع سابق.

٨.حامد عمار، في بناء البشر: دراسات في التغير الحضاري والفكر التربوي، دار العين للنشر، ٢٠١٠.

٩. أحمد زايد وآخرون، مشاركة الأطفال في البلدان العربية، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠١٢.

١٠.حسن البيلاوي، السياق الاجتماعي وقيم حجرة الدراسة، مؤتمر تطوير التعليم في المدارس الكاثوليكية، القاهرة، ٢٠٠٤.

١١. أحمد زايد ، مرجع سابق، ٢٠١٢.

الفصل الثامن
الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل العربي

الفصل الثامن

الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل العربي

أولاً: الاتفاقيات والمواثيق الدولية: نظرة عامة

إطار رقم (٨- ١) المادة ١٨

من اتفاقية حقوق الطفل

يتحمل كلا الوالدين مسئوليات مشتركة في تربية أطفالهم، ويتوجب على الدول الأطراف دعمهم في ذلك، كما وعليها أن تؤمِّن المساعدة اللازمة للوالدين لتربية أطفالهم. (اتفاقية حقوق الطفل).

التربية هي مجموع التفاعلات والممارسات والتأثيرات التي يراد بها تلقين الطفل القيم والسلوكيات وتعويده على عادات المجتمع وتقاليده ونماذج الحياة والتفكير التي تُنقل إلى الطفل بواسطة التأثير الثقافي. من الطبيعي أن تشكل الأسرة النواة الأساسية والمهد الأول للتربية والمساهمة في التنشئة الاجتماعية للطفل؛ وبهذا المعنى يمكن الحديث عن تربية أسرية[١].

وتعد الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة، ومن أقوى الجماعات تأثيراً في تكوين شخصية الفرد وتوجيه سلوكه. فالأسرة مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف اجتماعية وتربوية ونفسية، فعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع. فيتعلم الأبناء من محيط الأسرة اللغة والدين والقيم والاتجاهات ومعايير السلوك الاجتماعية، ويظل تأثير الأسرة جزءاً أساسيّاً في حياة الأبناء؛ لذا تكتسب أهمية بالغة في تشكيل معالم شخصية الطفل المستقبلية، وتسهم في بنائها وصياغتها باعتبارها الحضن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور هذه الشخصية. ومن هنا تتضح أهمية دور الوالدين في تشكيل شخصية الأبناء باعتبار أن لهما الدور الأول والرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية وما تتركه من بصمات واضحة على شخصية الأبناء[٢].

ويعتمد نجاح الأسرة في النهوض بدورها في عملية التنشئة الاجتماعية على أمرين:

الأول: أن تهيئ المناخ الأسري المناسب الخالي من المشكلات والأزمات الأسرية، والتصدع الأسري بأشكاله كافة؛ لتنشئة الأطفال وتربيتهم في جو آمن يتميز بالمحبة

والأمان، والود والعطاء، والاستقرار النفسي؛ لتوفير مشاعر الأمن لدي الطفل ولتوفير عوامل النمو الانفعالي له.

الآخر: أن تتبع الأسرة الأساليب التربوية الصحيحة في تنشئة أبنائها؛ ويقتضي ذلك بطبيعة الحال العلم بهذه الأساليب وتمثلها في الحياة اليومية للأسرة في علاقة الآباء بالأبناء[٣].

ويعتبر موقف الوالدين من الطفل أساس التنشئة؛ حيث تقع مسئولية تربية الأبناء على كاهل الأب والأم معاً، ثم تأتي باقي المؤسسات التربوية. وتتم عملية التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الوالدان من خلال مجموعة من الاتجاهات والأساليب الوالدية التي تتنوع وتختلف طبقاً لمجموعة من العوامل والمحكات التي تحدد هذه الأساليب[٤].

ويشيع استخدام مصطلح المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية تعبيراً عن منظومة العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية الموجهة لأساليب معاملة الوالدين أبناءهم في المواقف الحياتية. كما تستخدم للدلالة على أنماط الرعاية الوالدية الموجهة لسلوك الأبناء والآباء. وتعد هذه الأساليب اختيارية وذاتية، ويؤثر فيها نمط شخصية الوالدين ومستواهم التعليمي والاجتماعي والاقتصادي وطبيعة إدراكهم للطفولة ولخصائص الطفل، وما خبروه من تجارب[٥].

إطار رقم (٨- ٢)

التربية الوالدية: تعنى وجود علاقة تربوية تجمع الطفل بوالديه عبر ممارسات محددة تظهر على شكل مجموعة أساليب، أو معاملات يتبعها الآباء مع الطفل خلال المواقف المختلفة التى يواجهها الطفل داخل البيت وخارجه؛ وبهذا يجب على الوالدين أن تكون لديهما تصورات وأفكار عن نمو الطفل وكفاءته وقدراته وحاجاته (المساعد في مجال التربية الوالدية، ٢٠١١).

وتتنوع تعريفات أساليب المعاملة الوالدية تنوعاً كبيراً؛ فهناك تعريفات تركز على السلوكيات، والطرق التربوية التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم عبر مراحل نموهم المختلفة، والتي قد تؤثر على شخصياتهم سلباً أو إيجاباً من خلال التفاعل المتبادل بين الوالدين في المواقف اليومية المختلفة[٦]، أو على معتقدات الوالدين حول الأبوة الصالحة، وتربية الأبناء، وتصوراتهم حول سلوكياتهم نحو الأبناء، وإدراكهم لنوعية العلاقة بينهم وبين أبنائهم. كما قد تشير المعاملة الوالدية إلى ما يراه الوالدان ويتمسكان به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة، أو إلى الإجراءات أو الأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهم اجتماعيّاً[٧]. كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها

الوالدان سواء بقصد أو بغير قصد في تربية أبنائهم، ويشمل ذلك توجيهاتهم، وأوامرهم ونواهيهم؛ بقصد تدريبهم على التقاليد والعادات الاجتماعية، أو توجيههم للاستجابات المقبولة من المجتمع، وذلك وفق ما يراه الأبناء، وكما يظهر من خلال وصفهم لخبرات المعاملة التي عايشوها(٨).

وتنعكس هذه المعتقدات التي يحملها الآباء على تصرفاتهم مع أبنائهم في أثناء التفاعلات الأسرية والحياتية المتنوعة. وتعد أساليب معاملة الوالدين للطفل بمثابة المرآة التي تتضمن أحكاماً عن قيمة الطفل ومكانته داخل الأسرة. ومن الملاحظ أن هذه الطرق المميزة للتصرف والتعامل الصادرة من الآباء نحو الأبناء تميل إلى الثبات باتجاه تحقيق الآباء للصورة التي يريدون أن يكون عليها أبناؤهم، وبما يتفق مع دورهم بوصفهم آباء في تحقيق هذه الصورة(٩).

ويقيِّم علماء النفس والاجتماع أساليب المعاملة الوالدية في ضوء مردودها على الأبناء فإذا كان لها مردود إيجابي كانت أساليب إيجابية وإن كان لها مردودٌ سلبيٌّ كانت أساليب سلبية. وبناء على ذلك؛ يقسم العلماء أساليب المعاملة الوالدية عادة في اتجاهين أساسيين ومختلفين؛ أحدهما إيجابي يقوم على إعطاء الوالدين بعض الحرية للأبناء، وعلى تفهم حاجاتهم ورغباتهم، ومطالبهم، كما يخلق نوعاً من الألفة والثقة بين الآباء والأبناء، ويُشعر الأبناء بمكانتهم في المجتمع، ويدفعهم لتفهم الآخرين بشكل جيد، ويبعث على الأمن والاستقرار ويتحدد من خلال أساليب التقبل والاهتمام والتسامح والتوازن في أسلوب التنشئة. والعكس من ذلك، فإن الاتجاهات الوالدية السلبية التي تقوم على الرفض، والقسوة، والعقاب والتفرقة والإهمال والتذبذب في المعاملة والحماية الزائدة والتسلط والتدليل، والمفتقدة للعطف على الأبناء منذ الصغر، فمن شأنها أن تكرس التباعد بين الآباء والأبناء، وعدم الثقة، كما تؤدي إلى شعور الأبناء بالكراهية لأنفسهم ولمجتمعهم وتبعث على الاضطراب النفسي. لذلك كان لابد من أن تكون المعاملة الوالدية للأبناء قائمة على سياسة رشيدة تقدر طبيعتهم، وتتفهم خصائصهم، وسماتهم النفسية، والجسدية، والعقلية(١٠).

ومن أبرز أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، الأسلوب الديمقراطي، ويتضمن التعامل الذي يعتمد على الحرية والحوار والمشاركة والدعم والمساندة. ومن أبرز الأساليب السلبية، الأسلوب التسلطي، والتذبذب في المعاملة، والتفرقة في المعاملة، والشدة والعنف، والإهمال، والحماية الزائدة.

وتتم دراسة الاتجاهات الوالدية إما من ناحية مدركات الأبناء لما تكون عليه معاملة الآباء (وهذا ما سوف نتناوله في الفصل التالي)، وإما من خلال ما يقرره الآباء من طرق تعاملهم مع الأبناء وهذا ما سنعرضه في الفصل الحالي.

وتسهم دراسة أساليب المعاملة الوالدية في فهم محددات سلوك الأبناء ومحددات النمو الانفعالي والنفسي والاجتماعي لديهم، كما تسهل على الباحثين الوقوف على منظومة العمليات الموجهة لسلوك الوالدين تجاه الأبناء في المواقف الحياتية المختلفة [١١]، كما أنها تسهم في تأسيس التربية والتنشئة السوية التي يجب إرساؤها في مجتمعاتنا العربية حتى تحقق التنشئة مبتغاها من وجود جيل يمتلك المقومات التي تمكنه من تحقيق ذاته وتنمية مجتمعه؛ جيل تتم تربيته على الحرية لا على القهر، وعلى الاستقلالية لا على الاعتمادية وعلى الإبداع وليس على الاتباع، ويعد ذلك الهدف الرئيس من هذا البحث.

وانطلاقاً من هذا الهدف يحاول الفصل الحالي دراسة أساليب المعاملة الوالدية كما يقرها الآباء (الاتجاهات الوالدية) من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الاتجاهات الوالدية السائدة في تنشئة الأطفال في الأسرة العربية؟
٢. هل تميل هذه الاتجاهات نحو الإيجابية، أم السلبية؟
٣. وهل تتباين هذه الاتجاهات وفقاً لمتغيرات الدراسة (البلد، النوع، العمر، تعليم الأب- تعليم الأم، عدد الأبناء داخل الأسرة)؟

أولاً: الاتجاهات الوالدية السائدة في الأسرة العربية

سوف نعرض في هذا المحور النتائج الخاصة بالاتجاهات الوالدية السائدة في الأسرة العربية والتي أسفر عنها تطبيق الاستبيان الخاص بالاتجاهات الوالدية. وقد قمنا في هذا المحور برصد ستة اتجاهات والدية؛ ثلاثة منها إيجابية (الديمقراطية والحرية، والدعم والمساندة، والحوار والمناقشة)؛ وثلاثة سلبية (الشدة والعنف، والتسلط، والتذبذب في المعاملة). ونعرض لنتائج هذا المحور في الجدول (٨-١).

جدول (٨-١) الاتجاهات الوالدية السائدة
في الأسرة العربية (ن =٧٣٧)

الاتجاهات الوالدية		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الاتجاهات الإيجابية	الديمقراطية والحرية	٤٢,١٤	٦,١,٩	١
	الدعم والمساندة	٢٦,٨٢	٤,٢٢٧	٣
	الحوار والمشاركة	٢٦,٠٩	٤,١٠٢	٤
الاتجاهات السلبية	الشدة والعنف	٣٢,٠٧	٧,٧٢١	٢
	التسلط	١٧,٠٨	٢,٨٨٩	٥
	التذبذب في المعاملة	٧,٤٤	١,٦٤٧	٦

أظهرت النتائج أن أسلوب الديمقراطية والحوار من أكثر الأساليب المستخدمة في الدول العربية –محل الدراسة. حيث بلغ متوسط استخدام الدول العربية لهذا الأسلوب (٤٢,١٤)، وفي هذا تقول إحدى المشاركات في المقابلات المتعمقة من مصر: "يقوم الوالدان بترشيد سلوك الأبناء ...حتى إن وجدت الأخطاء فيمكن معالجتها داخل الأسرة في وجود العلاقة الحميمة بين أفراد الأسرة وبنجاح الآباء في تكوين علاقة صداقة حقيقية مع الابن أو البنت حتى تزول الحواجز كافة بينهم مع مرور الوقت، وأنا حريصة على الاستماع لأبنائي واحترام آرائهم". وتقول أخرى من تونس: "أسعى إلى اعتماد التربية القائمة على الصراحة والمرافقة اللينة فأتخذ ابنتي صديقة، أحترمها وأحاول تشريكها في بعض المواقف وأطلب رأيها" ويذكر أحد المشاركين خبراته في تربية أبنائه فيقول: "أحرص على أن يتعلم أطفالي الفضول وحب الاستطلاع واستكشاف البيئة المحيطة بهم، وأربيهم على الاعتماد على النفس والإنجاز والانتماء". هذا وقد جاء أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام في الدول العربية – محل الدراسة وهو من الأساليب السلبية بمتوسط (٣٢,٠٧). وتذكر إحدى المشاركات: "أنا غير راضية عن الطريقة التي تربيت بها، فأمي كانت تتسم بالصرامة وعدم التسامح، وأحس بأنني ظلمت كثيراً في صغري؛ فأمي لم تكن تبحث معي عن أسباب المشكلة بل كانت تلجأ إلى العقاب مباشرة". ثم يأتي

أسلوب الدعم والمساندة بمتوسط (٢٦,٨٢)، والحوار والمشاركة بمتوسط (٢٦,٩). ثم جاءت الأساليب السلبية؛ حيث كان أسلوب التسلط في المرتبة الخامسة بمتوسط (١٧,٨)، وإشارة إلى الاتجاهات الوالدية التسلطية يقول أحد المشاركين: "إننا – نحن العرب– أكثر خوفاً على أبنائنا إلى درجة السيطرة عليهم وبالتالي توجيههم أكثر من اللازم، فنحن نسطر تقريباً كل حياتهم وهذا مضر في أغلب الأحيان". هذا وقد حصل أسلوب التذبذب في المعاملة على أقل متوسط (٧,٤٤)، وجاء في المرتبة السادسة؛ حيث كان أقل الأساليب السلبية استخداماً في الدول العربية – محل الدراسة. على الرغم من هذا فقد أشار معظم الأفراد المشاركين في المقابلات المتعمقة إلى أن هناك فروقاً في طرق معاملة الأبناء بين الزوج والزوجة، فتقول إحدى المشاركات من مصر: "نعم، هناك فرق فالزوج له طريقة مختلفة عني في التربية وهو عصبي جدّاً مع الولاد.. حدث موقف من ابني الكبير واشتكيت لزوجي وكان الأمر لا يستدعي ضربه، فقام الأب بضربه بشدة، أما أنا فلا أضرب وأعامله بالسياسة". وقالت أخرى: "نعم، يوجد فرق فزوجي يتسم بالشدة، وأكون في معظم الأحيان الجانب الذي يتسم باللين". وذكرت أخرى: "نعم .. نعم.. نعم.. هناك فرق كبير جدّاً جدّاً بيني وبين زوجي؛ فهو يحب المرح والهزار وأنا جادة جدّاً؛ وهذا يجعلني أتعصب منه في مواقف كثيرة تحتاج إلى الجد ولا يأخذها بجدية". ويذكر أحد المشاركين: "الزوجة أكثر حناناً على الأولاد وفي معظم الأحيان يكون لهذا الحنان والعطف التأثير السيئ على تنشئة الأبناء"، ويقول آخر: "بالتأكيد في فرق بين أسلوبي وأسلوب زوجتي. فبالرغم من أني صديق لأولادي فإنني أستخدم الشدة معهم، ولكن زوجتي يتسم أسلوبها باللين والحنية وهذه طبيعتها، فمثلاً عندما أحاول عقاب أحد أبنائي بالضرب أجد زوجتي تتدخل كي تمنعني من ذلك". ويذكر مشارك آخر من السعودية فيقول: "نحن مختلفان فأنا أكثر حزماً وهي أكثر عاطفة في التعامل مع أبنائنا، ونادراً ما تقسو عليهم... وفي رأيي أن الحزم أفضل حيث إن الأطفال يتعاملون معي بشكل أكثر احتراماً"، بينما تشير مشاركة من السعودية بقولها: "نحن لا نتفق في الغالب على أسلوب للتعامل مع الأبناء؛ فزوجي من مستوى تعليمي أقل وهو دائماً متعصب لرأيه ولا يقبل الحوار". ويتضح مما سبق أن الاتجاهات الوالدية الإيجابية هي الأكثر شيوعاً في الدول العربية بشكل عام من الاتجاهات السلبية، وإن كان قد ظهر استخدام الشدة والعنف حيث جاء في المرتبة الثانية. ويرتبط استخدام هذا الأسلوب بالعرف والإجماع والقبول الاجتماعي؛ فالحزم والشدة مع الأبناء

من الأمور المقبولة في المجتمع وقد يصل الأمر إلى حد التحبيذ. وقد يأخذ الوالدان منحنى أكثر تشدداً لاعتقادهما أن هذا هو السبيل الوحيد لتعويد الناشئ احترام السلطة، أو قد يلجأ الوالدان إلى التشدد مدفوعين بخوفهما الشديد وقلقهما على الأبناء معتقدين أن أولئك الأبناء عاجزون عن إدراك مصلحتهم مثلهما، ومن ثم ينزعان إلى تطبيعهم بالكيفية التي يريانها فيكثران من إسداء النصح وإصدار الأوامر والتدخل السافر في أخص شئونهم[١٢]. كما يتضح أيضاً أنه ليس هناك أسلوب واحد يتبعه الوالدان في كل المواقف ولكن يتنوع الأسلوب فليست هناك ديمقراطية خالصة ولا تشدد خالص، وفي هذا تقول إحدى المشاركات عندما تمَّ سؤالها عن أهم الأساليب المتبعة داخل الأسرة: "أتبع الأساليب التي تقوم على التحاور والاحترام والعقاب". كما ذكرت: "أن من أهم الأشياء التي يجب مكافأة الأبناء عليها طاعة الوالدين والامتثال لأوامرهما والعمل بنصائحهما"، وذكرت أخرى: "أستعمل أحياناً الحوار والنقاش والرفق واللين، ولكن حين يقتضي الأمر العقاب فلابد منه فهو أسلوب ناجح من أساليب التنشئة".

ثانياً: تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً لمتغيرات الدراسة

نحاول في هذا المحور استكشاف التباين الذي يمكن أن يحدث في الاتجاهات الوالدية وفقاً لمتغيرات الدراسة (الدولة، النوع، تعليم الوالدين، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء)؛ حيث هناك عدد من المتغيرات الوسيطة التي تتوسط الاتجاهات الوالدية ومدى تفضيل الوالدين لاستخدام إحداها دون الآخر. وسوف نتناول في الجزء التالي هذه المتغيرات ومدى تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً لها.

١. تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً للدولة

يعد السياق الاجتماعي والثقافي من العوامل التي تؤثر في استخدام الوالدين لأساليب تعاملهما مع أبنائهما؛ حيث يدعم السياق استخدامهما لأسلوب دون آخر. ويبين الجدول (٨-٢) متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية عبر الدول - محل الدراسة. حيث تمثل الدولة السياق الأكبر الذي تمارس في إطاره الاتجاهات الوالدية.

جدول (٨- ٢) متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً للدولة

الدولة		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
تونس	الوسط	٣٦,٧١	٢٤,٠٩	٢١,٦٣	٤٣,٥٤	١٩,٤٩	٨,١٨
	عدد العينة	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠
	الانحراف المعياري	٣,٩٤٤	٢,٨٢٨	٢,٦٧٢	٥,٩١٧	٢,٥٩٣	١,٢٨٨
السعودية	الوسط	٤٦,١١	٢٩,٣١	٢٨,٣٧	٣٠,٢٦	١٦,٩٠	٧,١٧
	عدد العينة	١٥٦	١٥٦	١٥٦	١٥٦	١٥٦	١٥٦
	الانحراف المعياري	٥,٧١٤	٤,٣٠٠	٣,٩٧٣	٦,٦٢٩	٣,١١٥	٢,٣٠٣
السودان	الوسط	٤١,٩٧	٢٧,٠٧	٢٧,١٩	٣٣,٠٤	١٦,٨٣	٧,٤٧
	عدد العينة	١١٨	١١٨	١١٨	١١٨	١١٨	١١٨
	الانحراف المعياري	٥,٤٤٥	٤,٦١٨	٣,٩٩٨	٦,٤٦٠	٢,٨٢٩	١,٤٤٢
العراق	الوسط	٤٠,٣٢	٢٤,٦٣	٢٤,٧٠	٢٩,٢٢	١٦,٣٣	٧,٧١
	عدد العينة	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠
	الانحراف المعياري	٢,٩٥١	١,٧٠١	١,٤٨٧	٣,٧١٧	١,٨٢٦	١,٠٧٢
لبنان	الوسط	٤٣,٠٠	٢٧,٤١	٢٧,٠٦	٢٦,٦٢	١٥,٧٩	٦,٩٣
	عدد العينة	١٠٤	١٠٤	١٠٤	١٠٤	١٠٤	١٠٤
	الانحراف المعياري	٦,٤٣٩	٤,٠٢٨	٤,١٥٠	٤,٩٠٩	٢,٦٧٢	١,٥٨٤
مصر	الوسط	٤٣,٦٥	٢٧,٧٨	٢٧,٠٣	٢٩,٥٧	١٧,٠٠	٧,١٩
	عدد العينة	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩
	الانحراف المعياري	٦,٥٣٠	٤,٣٤٦	٣,٤٥٧	٤,٧٥١	٢,٦٣٦	١,٣٦٧
الإجمالي	الوسط	٤٢,١٤	٢٦,٨٢	٢٦,٠٩	٣٢,٠٧	١٧,٠٨	٧,٤٤
	عدد العينة	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧
	الانحراف المعياري	٦,١٠٩	٤,٢٢٧	٤,١٠٢	٧,٧٢١	٢,٨٨٩	١,٦٤٧

جدول (٨- ٣) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً لمتغير الدولة

ن = ٧٣٧

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
قيمة ف	٤٧,٦١٢	٣٥,٩٤٨	٦٤,٠٤٠	١٣٧,٠١٠	٢٦,٧٩١	٩,٢٣٨
درجة الحرية	٥	٥	٥	٥	٥	٥
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

ثمة تباين في اتجاهات الوالدية السائدة في الأسرة العربية وفقاً للدولة، فبشكل عام تكشف نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً للدولة. فعلى مستوى الاتجاهات الوالدية الإيجابية في التنشئة، تكشف البيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الديمقراطية والحرية عبر الدول – محل الدراسة. حيث يصل متوسط درجات الديمقراطية والحرية لأعلى مستوياته في السعودية بقيمة (٤٦,١)، وتسجل مصر المرتبة الثانية بمتوسط ٤٣,٦ درجة، يليها لبنان في المرتبة الثالثة بمتوسط ٤٣ درجة، وينخفض لأقل مستوى في تونس مسجلاً ٣٦,٧ درجة. أما أسلوب الدعم والمساندة فقد سجلت السعودية أيضاً أعلى استخدام لهذا الأسلوب بمتوسط (٢٩,٣١)، يليها مصر بمتوسط (٢٧,٧٨)، وسجلت تونس كذلك أقل متوسط في هذا الأسلوب (٢٤,٩). أما إذا انتقلنا إلى أسلوب الحوار والمشاركة، فهناك أيضاً فروق بين الدول على هذا المحور، فقد سجلت السعودية أكبر متوسط (٢٨,٣٧)، يليها السودان بمتوسط (٢٧,١٩)، بينما سجلت تونس أقل متوسط (٢١,٦٣).

وإذا انتقلنا إلى الأساليب السلبية نجد أن تونس قد حصلت على أعلى متوسط في أسلوب الشدة والعنف (٤٣,٥٤)، يليها السودان (٣٣,٠٤)، ثم السعودية بمتوسط (٣٠,٢٦)، بينما حصلت لبنان على أقل متوسط على هذا الأسلوب (٢٦,٦٢). وتأتي الفروق على الأسلوب التسلطي لتسجل أعلى متوسط في استخدام هذا الأسلوب في تونس (١٩,٤٩)، يليها مصر (١٧,٠)، وتسجل لبنان في هذا الأسلوب أيضاً أقل متوسط بين

الدول (١٥,٧٩). هذا وقد جاءت تونس في المرتبة الأولى على أسلوب التذبذب في المعاملة بأعلى متوسط (٨,٨)، يليها العراق بمتوسط (٧,٧١)، بينما جاءت لبنان في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط (٦,٩٣). وبهذا نجد أن تونس من أكثر الدول استخداماً للأساليب السلبية ومن أقل الدول استخداماً للأساليب الإيجابية، بينما مثلت لبنان أقل الدول استخداماً للأساليب السلبية. وكانت السعودية من أكثر الدول استخداماً للأساليب الإيجابية. ومن المتوقع وجود تباين بين الدول في الاتجاهات الوالدية في التنشئة حيث تعتبر الأسرة البيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع ونقل ثقافة المجتمع وغرس عديد من العادات والتقاليد والقيم فهي مرآة المجتمع[١٣]. كما يمنح المجتمع الوالدين الحق في تسيير أمور الأبناء بالطريقة التي يرونها ملائمة وذلك من عقاب وأوامر وتقييد وسيطرة وتحكم، أو تدعيم وتسامح وحوار وتفاهم[١٤]. ومن هذا يتضح أن كل دولة تحمل في طياتها ظروف تشكل واقع التنشئة بالنسبة إلى الأبناء بما يفرضه هذا الواقع من أمور تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على ما يتلقاه الطفل من أساليب معاملة والدية، وفي هذا يذكر أحد المشاركين في السرديات من العراق: "أن الأحداث والأزمات التي مرَّ بها المجتمع العراقي كثيرة ومتعددة فقد تم تجنيدي في معسكرات الجيش الشعبي منذ كنت طالباً في المرحلة الإعدادية، وتلا ذلك الحرب العراقية الإيرانية ثم أحداث حرب الخليج والحصار الاقتصادي على العراق؛ مما أثر عليَّ وعلى المجتمع بشكل عام فتغيرت جميع القيم وتغيرت الأوضاع الاقتصادية لمعظم الأسر، وتغيرت حياتي من طالب دراسات عليا إلى عامل نقل حمولة، ثم جاءت أحداث حرب واحتلال العراق وما يمر به المجتمع العراقي من حرب على الإرهاب إلى التأثير بشكل كبير على تكوين شخصيتي".

٢. تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً للنوع

هل تتباين الاتجاهات الوالدية وفقاً للنوع؟ سنحاول في هذا المحور الإجابة عن هذا التساؤل من خلال عرض نتائج اختبار T.Test والموضح في الجدول (٨- ٤).

جدول (٨- ٤) المتوسطات والفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً للنوع

أساليب المعاملة الوالدية		التسلط			التسلط			قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب			
الأساليب الإيجابية	الديمقراطية والحرية	٤١,٧٠	٥,٥٦٩	١	٤٢,٤٩	٦,٤٩٧	١	١,٧٦٢	٧٣٥	٠,٠٧٨
	الدعم والمساندة	٢٦,٣٩	٣,٦٧١	٣	٢٧,١٨	٤,٦٠٢	٣	٢,٥٢٣	٧٣٥	٠,٠١٢
	الحوار والمشاركة	٢٥,٩٣	٣,٩٣٠	٤	٢٦,٢١	٤,٢٣٦	٤	٠,٩٤١	٧٣٥	٠,٣٤٧
الأساليب السلبية	الشدة والعنف	٣٢,٣٨	٧,٦١٤	٢	٣١,٨٣	٧,٨٠٧	٢	٠,٩٥٩	٧٣٥	٠,٣٣٨
	التسلط	١٧,٠٥	٢,٨٣١	٥	١٧,١٠	٢,٩٣٩	٥	٠,٢١٦	٧٣٥	٠,٨٢٩
	التذبذب في المعاملة	٧,٥٤	١,٤٦٧	٦	٧,٣٦	١,٧٧٨	٦	١,٤٣٧	٧٣٥	٠,١٥١

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام أساليب التنشئة سواء الإيجابية أو السلبية سوى في أسلوب الدعم والمساندة. وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروق في أسلوب الدعم والمساندة تذهب لصالح الإناث؛ حيث حصلن على متوسط (٢٧,١٨)، في حين حصل الذكور على متوسط (٢٦,٣٩). أي أن الإناث أكثر استخداماً لهذا الأسلوب من الذكور. بينما لا يختلف الذكور عن الإناث في استخدامهما لباقي أساليب التنشئة. وفي هذا تقول إحدى المشاركات من مصر في المقابلات المتعمقة إلى ذلك: "كان ابني الأكبر كثير الكذب وكان الأب دائماً ما يستخدم الضرب معه؛ مما زاد من الكذب عنده.. ولكنني بدأت أتقرب إلى ابني حتى أحس أنني صديق يستطيع الوثوق به واللجوء إليه في حل المشكلات مما أزال هذه الصفة عنه".

وبالنظر إلى ترتيب استخدام الأساليب سواء الإيجابية أو السلبية نجد أنها تأخذ الترتيب نفسه لدى الذكور والإناث، كما أنها تأخذ أيضاً الترتيب ذاته العام على مستوى الدول العربية – محل الدراسة؛ مما يشير إلى أن تفضيل استخدام أسلوب عن الآخر يخضع لعوامل أخري يشترك فيها الإناث والذكور ولا يمثل فيها النوع عاملاً مؤثراً بشكل كبير.

٣. تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً لفئات العمر

من المتوقع أنه كلما كان عمر الأزواج أقل زاد استخدامهم الأساليب الإيجابية؛ لأنهما يكونان أكثر انفتاحاً وإدراكاً للتغيرات التي تحدث في المجتمع، ويكونان أكثر مرونة، كما أنهما يكونان أكثر استيعاباً للأبناء. ويوضح الجدول رقم(٨– ٥) متوسطات الاتجاهات الوالدية وفقاً لفئات العمر.

جدول (٨– ٥) متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً لفئات العمر

فئات السن		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
٢٠–٢٥ سنة	الوسط	٤١,٩٦	٢٦,٧٣	٢٦,٥٨	٣٢,٤٢	١٧,٢٣	٧,٥٤
	عدد العينة	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦	٢٦
	الانحراف المعياري	٦,٦٦٦	٤,٦٣٥	٤,٠٢٢	٨,٤٣٤	٣,٠٨٩	١,١٤٠

٢٦- ٣٥سنة	الوسط	٤١,٨٧	٢٧,٠١	٢٦,٣٣	٣١,٩٨	١٧,٣١	٧,٢٧
	عدد العينة	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠
	الانحراف المعياري	٦,٥٨٦	٤,٠٨١	٤,١٧٢	٨,١٣٣	٢,٨٠٠	١,٦٠٤
٣٦- ٤٥سنة	الوسط	٤٢,٠٣	٢٦,٧٢	٢٦,٠٥	٣١,٦٦	١٦,٨٨	٧,٤٧
	عدد العينة	٣٦٧	٣٦٧	٣٦٧	٣٦٧	٣٦٧	٣٦٧
	الانحراف المعياري	٥,٨٧٥	٤,٢٨٠	٣,٩٤٣	٧,٤٥٢	٢,٨٠٢	١,٧٩٢
٤٥ سنة فأكثر	الوسط	٤٢,٥٧	٢٦,٩٠	٢٥,٩٠	٣٢,٨٨	١٧,٢٥	٧,٥١
	عدد العينة	١٩٤	١٩٤	١٩٤	١٩٤	١٩٤	١٩٤
	الانحراف المعياري	٦,١١٠	٤,٢٠٩	٤,٣٦٣	٧,٧٩٦	٣,٠٨٥	١,٤٤١
الإجمالي	الوسط	٤٢,١٤	٢٦,٨٢	٢٦,٠٩	٣٢,٠٧	١٧,٠٨	٧,٤٤
	عدد العينة	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧
		٦,١٠٩	٤,٢٢٧	٤,١٠٢	٧,٧٢١	٢,٨٨٩	١,٦٤٧

جدول (٨- ٦) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً للعمر

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
قيمة ف	٠,٤٦٠	٠,٣٣٣	٠,٤٥٢	١,٠٧٢	١,١٤٨	٠,٧٢٩
درجة الحرية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
مستوى الدلالة	٠,٧١٠	٠,٨٩٨	٠,٧١٦	٠,٣٦٠	٠,٣٢٩	٠,٥٣٥

وبالنظر إلى الجدولين السابقين؛ يتضح أن متغير العمر لم يكن له أي دلالة إحصائية على أبعاد التنشئة كافة فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لفئات العمر المختلفة؛ مما يشير إلى أن أساليب التنشئة الأسرية هي أساليب نمطية تتوارثها الأجيال ويرثها

الأبناء عن الآباء. وفي هذا الصدد أشارت إحدى المشاركات من تونس إلى أنها بالرغم من معاناتها من الأسلوب الذي كان يتبعه معها والدها فإنها تتبع الأسلوب نفسه مع أبنائها فتقول: "من أهم الخبرات السلبية في التنشئة تلك التي تقوم على سلطة الأب على الأبناء، فشخصية أبي جعلتني أفرض رأيي على أبنائي، وأغضب إذا خالفوني الرأي، وبرغم وعيي بخطأ ذلك فإنني لا أستطيع التخلص منه". وتذكر مشاركة أخرى: "كانت أمي حازمة معنا وبرغم ذلك فأنا سعيدة بالرعاية التي قدمتها لي أسرتي وأسعى لتقليد أمي في التعامل مع أبنائي".

٤. تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً لمستويات التعليم

هل يوجد تباين بين الاتجاهات الوالدية وفقاً للمستوى التعليمي؟ أو هل يؤثر مستوى تعليم الأبوين في تحديد اتجاه التنشئة الاجتماعية؟ إن المستوى التعليمي للوالدين هو أحد العوامل المهمة والمؤثرة في اتجاهات الوالدين وأساليبهم في تربية أبنائهم ومعاملتهم، وعليه نجد اختلافاً كبيراً وواضحاً بين أساليب معاملة الآباء والأمهات لأبنائهم نتيجة الاختلاف في مستويات تعليمهم. ويرتبط المستوى التعليمي للوالدين ارتباطاً موجباً بالاتجاهات الإيجابية في معاملة الأبناء؛ حيث تزيد الاتجاهات السوية للوالدين كلما ارتفع مستوى تعليمهم. فمعارف الفرد تزداد كلما ارتقى مستوى تعليمه، وآفاقه تتسع نتيجة لما يتعلمه من خبرات الآخرين وتجاربهم، وما يكتسبه من المعارف الإنسانية المتعلقة بالسلوك الإنساني، وهذا من شأنه أن ينعكس على اتجاهاته وقيمه وأساليبه، وطرائق معاملته لأبنائه.

بينما يتسم الوالدان ذوا المستوى التعليمي المنخفض بالعجز عن إقامة علاقات طيبة أساسها الحوار والتواصل مع الأبناء بشكل فعال، ويكون الإطار المرجعي لتفكيرهم، هو أن أسلوب القسوة، هو أفضل الأساليب لتقويم الطفل. فأمية كثير من الآباء والأمهات وجهلهم بالأساليب السوية في تربية أبنائهم وتنشئتهم، وعدم وعيهم بمطالب النمو وحاجاته، قد يوقعهم عن غير قصد في كثير من الأخطاء التي تؤثر في أبنائهم أسوأ تأثير من الناحية الصحية، والجسمية والنفسية، وتتسبب في إصابتهم بكثير من الأمراض، ومعاناتهم من عديد من المشكلات السلوكية التي قد تلازمهم طوال حياتهم، وتؤدي إلى سوء توافقهم داخل الأسرة و خارجها[١٥]. كما يتسم الوالدان ذوا المستوى التعليمي المنخفض غالباً بعدم النضج الانفعالي، والذي يعد من أخطر العوامل المؤثرة في تنشئة الأطفال؛ حيث يساعد النضج الانفعالي الوالدين على تحمل أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وواجباتها، وما تتطلبه

من تضحية وإنكار ذات ورفق وحزم[١٦]. ويوضح الجدول (رقم ٨–٧) متوسطات الاتجاهات الوالدية للآباء وفقاً لمستويات تعليمهم. ومن أجل معرفة الفروق الإحصائية في الاتجاهات الوالدية وفقاً للمستوى التعليمي تمَّ حساب قيمة تحليل التباين ANOVA ، ونعرض للنتائج الخاصة بمتوسطات وتباينات تعليم الأب في جدول(٨–٧، ٨–٨)، ويمثل الجدول رقم (٨–٩، ٨–١٠) المتوسطات والتباينات الخاصة بتعليم الأم.

جدول (٨-٧) متوسطات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً لمستويات تعليم الزوج (الأب)

تعليم الزوج		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
أمي	المتوسط	٣٨,١١	٢٣,٩٣	٢٣,٩٣	٣٦,١٥	١٧,٢٢	٧,٤٤
	العينة	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧
	الانحراف المعياري	٦,٨٤١	٤,٥٣١	٤,٦٨٢	٧,٥٧٩	٢,٥٤٧	١,٣١١
يقرأ ويكتب	المتوسط	٤٠,١٥	٢٦,٢٤	٢٥,٥٤	٣٥,٤٥	١٧,٩٤	٧,٤٩
	العينة	٦٧	٦٧	٦٧	٦٧	٦٧	٦٧
	الانحراف المعياري	٥,٨٣٤	٣,٦٨٥	٤,٢٧٦	٨,٠٨٢	٢,٧١٩	١,٥١١
تعليم أساسي	المتوسط	٤٠,٣٩	٢٦,٣٩	٢٥,٢٧	٣٥,٢٤	١٧,٧٣	٨,٠٠
	العينة	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣
	الانحراف المعياري	٥,٠٦٨	٣,٦١٤	٤,٤٧٤	٩,٧٢٨	٢,٨٤٢	١,٣٤٦
ثانوي/ متوسط	المتوسط	٤١,٣٣	٢٦,٤٩	٢٥,٢٩	٣٣,٠٦	١٧,١٨	٧,٤٨
	العينة	١٤١	١٤١	١٤١	١٤١	١٤١	١٤١
	الانحراف المعياري	٥,٧٠٤	٤,٦٥٩	٣,٤٣٨	٧,٧٩٨	٢,٧٧٦	١,٥٥٢

فوق متوسط	المتوسط	٤٢,١٧	٢٦,٧٩	٢٦,٠٦	٣٠,٩٦	١٧,٢٤	٧,٤٩
	العينة	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١
	الانحراف المعياري	٥,٥٩٨	٤,٠٧٤	٣,٦٩٤	٧,١٣٩	٢,٨٨٠	١,٣١٥
جامعي	المتوسط	٤٣,١٨	٢٧,١٨	٢٦,٧١	٣٠,٧٨	١٦,٧٩	٧,٣٠
	العينة	٢٦٢	٢٦٢	٢٦٢	٢٦٢	٢٦٢	٢٦٢
	الانحراف المعياري	٦,٣٩١	٤,٢٣٠	٤,٢٨٧	٧,٠١٠	٣,٠٦١	١,٥٠٨
فوق جامعي	المتوسط	٤٤,٦٥	٢٨,٥٠	٢٧,٤٣	٢٩,٥١	١٦,٠٩	٧,٤١
	العينة	٦٨	٦٨	٦٨	٦٨	٦٨	٦٨
	الانحراف المعياري	٥,٦٥٩	٣,٦١٨	٤,٢٨٢	٧,٢٩٩	٢,٤٤٨	٢,٩١٨
الإجمالي	المتوسط	٤٢,١٨	٢٦,٨٦	٢٦,١١	٣١,٩٦	١٧,٠٥	٧,٤٣
	العينة	٧٢٩	٧٢٩	٧٢٩	٧٢٩	٧٢٩	٧٢٩
	الانحراف المعياري	٦,١٢٧	٤,٢٤٠	٤,١١٩	٧,٦٩٣	٢,٨٨٩	١,٦٥٥

جدول (٨– ٨) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً لتعليم الزوج

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
قيمة ف	٧,٥٠٨	١,٦٤٢	٤,٨٦٤	٨,٠٩٨	٣,١٨٩	٠,٩٨٢
درجة الحرية	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٤	٠,٤٣٦

تبين أن لتعليم الزوج (الأب) دلالة في استخدام أساليب التنشئة المختلفة، فكانت هناك فروق بين مستويات التعليم المختلفة للأزواج في استخدام أساليب التنشئة المختلفة

فيما عدا أسلوب التذبذب في المعاملة؛ إذ لم يختلف استخدام هذا الأسلوب وفقاً لتعليم الزوج (الأب). وإذا نظرنا إلى المتوسطات الخاصة بهذا المتغير نجد أن هناك ارتفاعاً في المتوسطات الخاصة باستخدام أسلوب التنشئة القائم على الديمقراطية والحرية وأسلوب التنشئة القائم على الدعم والمساندة وفقاً للمستويات التعليمية المختلفة، فكلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الآباء لهذين الأسلوبين. مما يشير إلى أن الآباء ذوي التعليم العالي يدركون أن أسلوب التفاهم والحوار والمناقشة أحد الأساليب المثلى في التنشئة والمعاملة الوالدية، ويكونون أكثر وعياً وإدراكاً بالطرق السليمة في معاملة الأبناء. وكان أكثر مستوى تعليمي يستخدم هذين الأسلوبين هو المستوى فوق الجامعي بمتوسط (٤٤,٦٥، ٢٨,٥٠ لكل أسلوب على التوالي)، وأقل مستوى يستخدم هذين الأسلوبين هو المستوى الأمي بمتوسط (٣٨,١١، ٢٣,٩٣ لكل أسلوب على التوالي). أما بالنسبة إلى أسلوب الحوار والمشاركة فقد سجل الآباء ذوو المستوى التعليمي الجامعي أعلى متوسط لاستخدام هذا الأسلوب بمتوسط (٢٧,٧١)، بينما سجل الآباء الأميون أقل متوسط لاستخدام هذا الأسلوب (٢٣,٩٣). أما بالنسبة إلى الأساليب السلبية، فنجد أن أسلوب الشدة والعنف يقل استخدامه كلما ارتفع المستوى التعليمي فيبلغ أقصى استخدام له لدى الآباء الأميين (٣٦,١٥)،ويتدرج في الانخفاض وفقاً للمستوى التعليمي حتى يصل إلى أقل استخدام له بين الآباء ذوي التعليم فوق الجامعي (٢٩,٥١). ويبلغ أسلوب التسلط أعلى استخدام له لدى الآباء في المستوى التعليمي يقرأ ويكتب (١٧,٩٤)، بينما يكون أقل استخدام لدى الآباء في المستوى التعليمي فوق الجامعي(١٦,٠٩). وبذلك يتضح أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الآباء لأساليب التنشئة الإيجابية وقلَّ استخدامهم لأساليب التنشئة السلبية، والعكس بالعكس.

جدول (٨- ٩) متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً لتعليم الزوجة

تعليم الزوج		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
أمي	المتوسط	٣٩,٨٥	٢٥,٦٣	٢٥,٠٠	٣٨,٣٠	١٨,٠٤	٧,٦٣
	العينة	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧
	الانحراف المعياري	٦,٢٢٥	٤,١٣٤	٤,٨٧٥	٨,٧٢١	٢,٤٤١	١,٦٩٠
يقرأ ويكتب	المتوسط	٤٠,٨٦	٢٦,٣١	٢٥,٦٣	٣٥,٥٣	١٧,٨٨	٧,٥٩
	العينة	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩
	الانحراف المعياري	٥,٩٨٧	٣,٣٥٩	٣,٩٦١	٦,٧٣٠	٢,٤٢٢	١,٤٨٧
تعليم أساسي	المتوسط	٣٩,٨٢	٢٥,٥٨	٢٥,٠٠	٣٥,٢٤	١٧,٨٤	٧,٤٧
	العينة	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥
	الانحراف المعياري	٥,٩٤٤	٤,٠٣١	٤,١٤٠	٨,٩٤٥	٣,٠٩١	١,٣٠٧
ثانوي/ متوسط	المتوسط	٤١,٠٣	٢٦,٢٥	٢٥,٣١	٣٣,٣٤	١٧,٦٢	٧,٥٨
	العينة	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩	١١٩
	الانحراف المعياري	٥,٥٠٦	٤,٧١٢	٣,٣٤٩	٧,٦٨١	٢,٦٢٦	١,٤٩٩
فوق متوسط	المتوسط	٤١,٥٦	٢٦,٣٨	٢٥,٦٠	٣٠,٦٥	١٦,٨٣	٧,٤٧
	العينة	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١
	الانحراف المعياري	٥,٨٠١	٣,٥٠٧	٣,٧١٠	٦,٣٧٧	٢,٦٦٦	١,٣٦١
جامعي	المتوسط	٤٣,٤٦	٢٧,٤٩	٢٦,٧٨	٣٠,٦١	١٦,٧١	٧,٢٦
	العينة	٢٩٤	٢٩٤	٢٩٤	٢٩٤	٢٩٤	٢٩٤
	الانحراف المعياري	٦,١٤٦	٤,٣٢١	٤,٢٨١	٧,٥١٧	٣,٠٧٣	١,٥٣٣
فوق جامعي	المتوسط	٤٤,٩٠	٢٩,٢٩	٢٧,٨٦	٣٠,١٤	١٦,٢٩	٨,٦٧
	العينة	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١
	الانحراف المعياري	٦,٧٣٠	٣,٨٧٥	٤,٨٣٠	٦,٣٩٨	٢,٦٤٨	٤,٥٧٥
الإجمالي	المتوسط	٤٢,١٤	٢٦,٨٣	٢٦,٠٦	٣٢,٠٨	١٧,٠٩	٧,٤٥
	العينة	٦٩٦	٦٩٦	٦٩٦	٦٩٦	٦٩٦	٦٩٦
	الانحراف المعياري	٦,١٠٥	٤,٢٣١	٤,٠٩٢	٧,٦٩٢	٢,٨٣٧	١,٦٦٩

جدول (٨- ١٠) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً لتعليم الزوجة

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
قيمة ف	٦,٢٧٦	٥,٥٨٩	٤,١٦٤	١٠,٢٥٥	٣,٥٩٢	٢,٧٩٦
درجة الحرية	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠١١

يتبين من خلال الجداول السابقة (٨-٩، ٨-١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة لتعليم الزوجة في استخدام أساليب التنشئة كافة الإيجابية منها والسلبية. وإذا نظرنا إلى المتوسطات الخاصة بهذا المتغير نجد أنه بالنسبة إلى أساليب التنشئة الإيجابية سجلت الأمهات في المستوى التعليمي فوق الجامعي أعلى متوسط لاستخدام هذه الأساليب (الديمقراطية والحرية، الدعم والمساندة، والحوار والمشاركة بمتوسطات ٤٤,٩٠- ٢٩,٢٩- ٢٧,٨٦ على التوالي)، بينما سجلت الأمهات في المستوى التعليم الأساسي أقل متوسط في استخدام هذه الأساليب في تنشئة الأبناء (٣٩,٨٢- ٢٥,٥٨- ٢٥ على التوالي). أما بالنسبة إلى الأساليب السلبية، فنجد أن أسلوب الشدة والعنف يقل استخدامه كلما ارتفع المستوى التعليمي فيبلغ أقصى استخدام له لدى الأمهات الأميات (٣٨,٣٠)، و يصل إلى أقل استخدام له بين الأمهات ذوات التعليم فوق الجامعي (٣٠,١٤). ويبلغ أسلوب التسلط أعلى استخدام له لدى الأمهات الأميات (١٧,٩٤)، ويتدرج في الانخفاض حتى يصل إلى أقل استخدام لدى الأمهات في المستوى التعليمي فوق الجامعي (١٦,٢٩). أما أسلوب التذبذب في المعاملة فتشير الفروق (وهي أقل الفروق دلالة)، إلى أن أعلى استخدام لأسلوب التذبذب في المعاملة كان بين الأمهات في المستوى التعليمي فوق الجامعي، وكان أقل استخدام في المستوى التعليمي الجامعي. أي أن المستوى التعليمي لم يكن له تأثير ذو بال على هذا الأسلوب. وأن التذبذب في المعاملة هو أسلوب سائد لدى الأسر المتعلمة حيث يكون للأم دور في تنشئة الأبناء، ويكون لها رأي في تسيير أمورهم وهو الذي قد يختلف في كثير من الأحيان مع رأي الأب وهنا يظهر التذبذب، وهذا الأمر قد لا يكون في الأسر التي تكون فيها الأمهات غير متعلمات حيث يكون الأب في هذه الحال هو صاحب الرأي وإن كان ذلك يحدث على المستوى الظاهري إذ لا تستطيع الزوجة - في أغلب الأحيان -

معارضته بالشكل الصريح؛ مما يجعل الأمر يبدو أكثر اتساقاً. أو قد يظهر عدم التذبذب نتيجة لتأرجح الوالدين بين الأساليب التقليدية والأساليب الحديثة والصراع الدائر بين ما تربى عليه الآباء والرغبة في تنشئة مختلفة للأبناء. ويبدو – بشكل عام– أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كانت الاتجاهات الوالدية لديها تتجه للأفضل، وكلما زاد استخدامها لأساليب التنشئة الإيجابية وقلَّ استخدامها لأساليب التنشئة السلبية، والعكس بالعكس.

٥.تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً للحالة الاجتماعية الراهنة

أجريت دراسات حول أثر قيام الأم بمفردها بعملية التنشئة داخل الأسرة، وأوضحت النتائج أن ذلك ينعكس بالسلب على شخصية الطفل، ويسبب عدم توازنها وهو ما يظهر في غلبة السلوك الطفولي عليه حتى بعد نموه في مرحلة المراهقة؛ حيث يتجه إلى الاعتماد على الآخرين والخضوع لهم. مما يتطلب مشاركة الأب والأم معا في التنشئة لأهمية ذلك في استقرار نفسية الطفل. فللوالدين معاً دور مهم في تنشئة الأبناء، ولا يمكن بأي حال من الأحوال إبراز دور أحدهما عن الآخر[١٧]. فهل تتباين الاتجاهات الوالدية مع اختلاف الحالة الاجتماعية الراهنة؟ وهل تؤثر الحالة الاجتماعية الراهنة على تفضيل اتجاهات والدية معينة في معاملة الأبناء؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال عرض نتائج هذا المحور في جدول المتوسطات (٨– ١١) وجدول دلالة الفروق الإحصائية وفقاً للحالة الاجتماعية الراهنة (٨– ١٢).

جدول (٨-١١) متوسطات درجات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً للحالة الاجتماعية

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">تعليم الزوج</th><th colspan="3">الاتجاهات الوالدية الإيجابية</th><th colspan="3">الاتجاهات الوالدية السلبية</th></tr>
<tr><th>الديمقراطية والحرية</th><th>الدعم والمساندة</th><th>الحوار والمشاركة</th><th>الشدة والعنف</th><th>التسلط</th><th>التذبذب فى المعاملة</th></tr>
<tr><td rowspan="3">متزوج</td><td>المتوسط</td><td>٤٢,٠٥</td><td>٢٦,٨٣</td><td>٢٦,٠٨</td><td>٣٢,١٦</td><td>١٧,١٠</td><td>٧,٤٧</td></tr>
<tr><td>العينة</td><td>٦٨٠</td><td>٦٨٠</td><td>٦٨٠</td><td>٦٨٠</td><td>٦٨٠</td><td>٦٨٠</td></tr>
<tr><td>الانحراف المعياري</td><td>٦,١٠٠</td><td>٤,٢٣٦</td><td>٤,١١٥</td><td>٧,٨٠٣</td><td>٢,٨٩٥</td><td>١,٦٦٥</td></tr>
<tr><td rowspan="3">مطلق</td><td>المتوسط</td><td>٤٤,٠٧</td><td>٢٧,٩٣</td><td>٢٦,٨٠</td><td>٣٢,٦٠</td><td>١٧,٩٣</td><td>٧,١٣</td></tr>
<tr><td>العينة</td><td>١٥</td><td>١٥</td><td>١٥</td><td>١٥</td><td>١٥</td><td>١٥</td></tr>
<tr><td>الانحراف المعياري</td><td>٦,٠٤١</td><td>٣,٣٥٣</td><td>٣,٦٦٨</td><td>٥,٥٣٩</td><td>٢,٦٠٤</td><td>١,٢٤٦</td></tr>
</table>

أرمل	المتوسط	٤١,٥٣	٢٥,٥٨	٢٥,٤٢	٣٢,٣٢	١٦,٩٥	٧,١١
	العينة	١٩	١٩	١٩	١٩	١٩	١٩
	الانحراف المعياري	٦,٥٢٧	٤,٤٠١	٣,٣٢٢	٧,٧٠٣	٢,٦٩٧	١,٥٦٠
أخرى	المتوسط	٤٣,٩٦	٢٦,٩١	٢٦,٤٨	٢٨,٨٣	١٦,٠٩	٧,٠٩
	العينة	٢٣	٢٣	٢٣	٢٣	٢٣	٢٣
	الانحراف المعياري	٥,٩٥٠	٤,٢٤٢	٤,٦٨٩	٥,٩٩٠	٢,٩٦٨	١,٣٧٩
الإجمالي	المتوسط	٤٢,١٤	٢٦,٨٢	٢٦,٠٩	٣٢,٠٧	١٧,٠٨	٧,٤٤
	العينة	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧
	الانحراف المعياري	٦,١٠٩	٤,٢٢٧	٤,١٠٢	٧,٧٢١	٢,٨٨٩	١,٦٤٧

جدول (٨-١٢) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً للحالة الاجتماعية الراهنة

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
قيمة ف	١,٢٩٠	٠,٠٢٨	٠,٣٨٩	١,٤٢٠	١,٣٦٣	٠,٨٥٧
درجة الحرية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
مستوى الدلالة	٠,٢٧٧	٠,٤٤٢	٠,٧٦١	٠,٢٣٦	٠,٢٥٣	٠,٤٦٣

لم تكن للحالة الزواجية فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التنشئة المختلفة؛ مما يعني أن الاتجاهات الوالدية المختلفة لا تتأثر بالحالة الزواجية فكل الآباء يستخدمون الأساليب نفسها سواء كانوا يتولون التربية بمفردهم (أرمل، مطلق، أرملة، مطلقة) أو كانوا يربون الأبناء بمشاركة الزوج/ الزوجة. مما يشير إلى أن أساليب التنشئة هي أساليب سائدة في المجتمع يفرضها ويتحكم فيها الإطار الثقافي الاجتماعي الذي يحكم أفراد المجتمع كافة بغض النظر عن حالتهم الاجتماعية.

٦. تباين الاتجاهات الوالدية وفقاً لعدد الأبناء

هل يؤثر عدد الأبناء في تحديد سمات وطابع تعامل الوالدين مع الأبناء؟ أشارت الدراسات السابقة إلى أن زيادة عدد أفراد الأسرة غالباً ما يؤثر سلباً في طريقة التربية

وأسلوب التنشئة عند الأبناء. فحجم الأسرة يعد من أهم العوامل المحددة لأسلوب التنشئة. وتشير البحوث إلى أنه كلما ازداد حجم الأسرة قلَّت الفرصة أمام الآباء للاحتكاك والتقارب بين كل فرد على حدة، كما حُددت الأدوار في العائلة وطُبقت الأنظمة بشكل صارم، ويتم فرض القوانين فرضاً على أفرادها، ولا يستطيع الآباء الاستجابة لمطالب هذا العدد الكبير. كما أشارت الدراسات إلى ميل الأمهات في الأسر الكبيرة إلى السيطرة على أبنائهن وخصوصاً الإناث منهن، كما تواجه مطالب أبنائها بالعدوان والرفض، كذلك يكاد جو الحب والمساندة العاطفية ينعدم في هذه الأسر[١٨]. ويعرض الجدول رقم ٨-١٣، ٨-١٤ النتائج المتعلقة بهذا المتغير.

جدول (٨- ١٣) مقارنة متوسطات الاتجاهات الوالدية الإيجابية والسلبية وفقاً لعدد الأبناء

تعليم الزوج		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
١	المتوسط	٤٢,٨٠	٢٧,٣٣	٢٦,٩٥	٣١,٦٩	١٧,١٣	٧,٤٨
	العينة	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١
	الانحراف المعياري	٦,١٧١	٣,٩٣٧	٤,٣٩٦	٨,٠٢٨	٢,٩٢٦	٢,٣٠٥
٢	المتوسط	٤٢,١١	٢٦,٩٣	٢٥,٨٥	٣١,٩٨	١٦,٨٠	٧,٣٢
	العينة	١٦٧	١٦٧	١٦٧	١٦٧	١٦٧	١٦٧
	الانحراف المعياري	٦,٦٦٩	٤,٢٩١	٤,٣٢٢	٨,٣٧٤	٢,٨٩٤	١,٤٦١
٣	المتوسط	٤١,٦٠	٢٦,٦١	٢٥,٦٤	٣٢,٢٧	١٧,٢٩	٧,٤٤
	العينة	٢٠٤	٢٠٤	٢٠٤	٢٠٤	٢٠٤	٢٠٤
	الانحراف المعياري	٥,٩٠٣	٣,٩٥٤	٣,٩٢٦	٧,٨٠١	٢,٩٩٩	١,٤٦٦
٤ فأكثر	المتوسط	٤٢,٢٥	٢٦,٦٥	٢٦,١٦	٣٢,١٨	١٧,٠٦	٧,٥١
	العينة	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥
	الانحراف المعياري	٥,٨٢٤	٤,٥٥٥	٣,٨٦٥	٧,٠٠٣	٢,٧٦٨	١,٤٨٠
إجمالي	المتوسط	٤٢,١٤	٢٦,٨٢	٢٦,٠٩	٣٢,٠٧	١٧,٠٨	٧,٤٤
	العينة	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧	٧٣٧
	الانحراف المعياري	٦,١٠٩	٤,٢٢٧	٤,١٠٢	٧,٧٢١	٢,٨٨٩	١,٦٤٧

جدول (٨- ١٤) الفروق في الاتجاهات الوالدية وفقاً لعدد الأبناء

	الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
قيمة ف	١,٠٧٥	٠,٨٦٧	٢,٩٤٨	٠,١٧٦	٠,٩٠٥	٠,٤٦١
درجة الحرية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
مستوى الدلالة	٠,٣٥٩	٠,٤١١	٠,٠٣٢	٠,٩١٣	٠,٤٣٨	٠,٧٠٩

أوضحت النتائج الخاصة بهذا المتغير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الاتجاهات الوالدية بين الأسر يرجع إلى الاختلاف في عدد الأبناء سوى في أسلوب الحوار والمشاركة؛ حيث كان أكثر استخدام لأسلوب الحوار والمناقشة لدى الأسر التي كان عدد الأبناء فيها طفلاً واحداً حيث سجلت هذه الأسر أعلى متوسط على أسلوب الحوار والمشاركة (٢٦,٩٥). وهذه نتيجة متوقعة فكلما زاد عدد الأبناء تعذر على الآباء إقامة حوار أو مناقشة كل فرد في الأسرة في الأمور التي تخصه أو تخص الأسرة. فعادة ما يجد الوالدان صعوبة في مناقشة كل طفل أموره الخاصة؛ حيث يحتاج ذلك إلى طاقة من الوالدين وجهد وهو الأمر الذي يصعب إحرازه مع زيادة عدد الأبناء.

الخاتمة

حاولنا في هذا الفصل استجلاء معالم الاتجاهات الوالدية السائدة في الأسرة العربية، وتبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها أنه ليس هناك نمط واحد من التنشئة يمكن اعتباره النمط السائد في التنشئة العربية، فهناك تأرجح بين الأساليب الإيجابية والأساليب السلبية. فرغم الإيمان الراسخ بجدوى الأساليب التقليدية في التنشئة فإننا نجد أن الوالدين لا يستطيعان ممارسة هذه الأساليب مع الأبناء نظراً إلى تغير الأبناء وتفتحهم ومناقشة الآباء في كل صغيرة وكبيرة، وإعمال العقل في أوامر الآباء والأمهات. وعلى الرغم من اقتناع الوالدين بضرورة تغير الأساليب التقليدية ومسايرة التغيرات التي حدثت في المجتمع واختلاف جيل الأبناء عما تربوا عليه، فإنهم لا يستطيعون التخلي عن الطرق التقليدية في التعامل، حتى إنهم حينما يكافئون الأبناء يختارون المكافأة على الطاعة. كما

اتضح أيضاً أن للتعليم تأثيراً فارقاً في الاتجاهات الوالدية في معاملة الأبناء، وكذلك عدد الأبناء في الأسرة وهي عوامل يجب أن نضعها في الاعتبار عند التأسيس لنموذج التنشئة المأمول. ويستدعي الوضع الراهن العمل للقضاء على بقايا ثقافة الرأي الواحد وإشاعة ثقافة التنوع والتعدد وقبول الرأي الآخر، وتبني الحوار والمصارحة والأسلوب القائم على الفكر والعقل وليس مجرد الرغبة في التأثير، وتجنب ما أمكن أساليب القسوة والعنف والعقاب. فالآباء مطالبون بالتقرب إلى أبنائهم والتعرف على ميولهم ورغباتهم ومساعدتهم على إشباعها. والمجتمعات العربية اليوم مطالبة بتحديث أنظمتها التربوية بقيم الديمقراطية والمبادئ الحديثة في التربية؛ حيث يمكن لنمط علمي محدد من التنشئة الاجتماعية أن يعزز القيم الإيجابية وأن ينشئ جيلاً قادراً على تحمل المسئولية. ولكي نصل لبناء علاقة جيدة مع الأبناء على المدى البعيد، يجب أن يكون هناك تواصل إيجابي معهم، كما يتحتم علينا امتلاك رغبة قوية في تربية سليمة عمادها الحب وسعة الصدر؛ لخلق جيل متوازن وإيجابي.

المراجع

١- المساعد في مجال التربية الوالدية: دليل معرفي في مجال التربية الوالدية والتواصل، الإدارة العامة للطفولة، وزارة شئون المرأة والأسرة، الجمهورية التونسية، ٢٠١١.

٢- محمد عزت عربي كاتبي، العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية(دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق)، مجلة جامعة دمشق- المجلد ٢٨- العدد الأول- ٢٠١٢.

٣- مي كامل محمد بوقري، إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية (١١- ١٢) بمدينة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩.

٤- أميرة حسان عبد الجيد دوام، وشريف محمد عطية حورية، أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالأمن النفسي للبناء، .Alex.J. Agric. Res, Vol. 59, NO. 1,pp. 47-70, 2014 (Arabic)

٥- محمد عابدين، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية- فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٢، ١٢٩- ١٤٦، ٢٠١٠.

٦- غالب سلمان البدارين، وسعاد منصور غيث، الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبآت بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩- عدد١ ، ٢٠١٣، من ٦٥- ٨٧.

٧- محمد عابدين، مرجع سابق.

٨- ناصر راشد محمد الغداني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المضطربين كلامياً بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، جامعة نزوي، عمان، ٢٠١٤.

٩- غالب سلمان البدارين، وسعاد منصور غيث، مرجع سابق.
١٠-شهرزاد نوار، وسعاد حشاني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة)، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة،٩-١٠ إبريل ، ٢٠١٣.
١١-محمد عابدين، مرجع سابق.
١٢-بشرى عبد الهادي أبو ليلة، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٢.
١٣-أميرة حسان عبد الجيد دوام، وشريف محمد عطية حورية،مرجع سابق.
١٤-بشرى عبد الهادي أبو ليلة، مرجع سابق.
١٥-بداوي مسعودة، أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الأبناء المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،٢٠٠٩.
١٦-بشرى عبد الهادي أبو ليلة، مرجع سابق.
١٧-يمينة خلادي، النموذج المثالي والواقعي للتنشئة الأسرية لدى الفتاة المتعلمة (دراسة مقارنة على عينة من طالبات جامعة قاصدي مرباح بورقلة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة قاصدي مرباح بورقلة؛ الجزائر، ٢٠٠٥.
١٨-المرجع السابق.

الفصل التاسع

مدركات الأطفال العرب لأساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة

الفصل التاسع
مدركات الأطفال العرب لأساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسرة و المدرسة

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأطفال؛ إذ ينبغي أن نحكم على أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل من وجهة نظره هو؛ لا من وجهة نظر المنشئين فقط؛ حيث إن سلامة المجتمع وقوة بنيانه ومدى تقدمه وازدهاره وتماسكه مرتبط بسلامة الصحة النفسية والاجتماعية لأطفاله، فالطفل داخل المجتمع هو صانع المستقبل وهو المحور والمركز والهدف والغاية المنشودة؛ ولهذا فإن المجتمع الواعي هو الذي يضع الطفل نصب عينيْه قبل اهتمامه بالإنجازات والمشروعات المادية كأساس لازدهاره وتقدمه الاجتماعي. وحتى يكون الطفل عضواً بارزاً في تحقيق التقدم الاجتماعي لابد من الاهتمام بتنشئته الاجتماعية؛ ذلك لكونها أدق العمليات وأخطرها شأناً في حياة الطفل فهي الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات شخصيته، كما أنها تلعب دوراً مهمّاً في تشكيل شخصيته وفي تكوين اتجاهاته، وميوله، ونظرته إلى نفسه، ونظرته إلى الحياة من حوله، فما من شك في أن الاهتمام بتنشئة الأطفال تنشئة سليمة وصالحة، يُعد من أفضل صور الاستثمار، كما أن صلاح الصغار لا يتحقق إلا بصلاح الكبار من الآباء والمعلمين؛ فهما المسئولان بالدرجة الأولى عن سلامة الأبناء واستقامتهم؛ حيث يعتبر الكبار من المربين حلقة الوصل بين الصغار وثقافة المجتمع، وعلى الرغم من عظم مسئولية تنشئة الصغار، فإن كثيراً من المربين قد فرَّط فيها وقصَّر في أدائها وهناك من مارسها ومازال يمارسها بلا وعي ولا هدى؛ فوقع في أخطاء كثيرة ومتنوعة. وهذا ما دفعنا دفعاً إلى ضرورة التعرف على مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الأكثر شيوعاً في الأسرة والمدرسة خصوصاً في ظل ازدياد وتيرة التذمر والتشكي من سلوكيات الأطفال من قبل المربين، هذه السلوكيات التي تتسم بالعنف والعدوانية والعجز عن التكيف والاندماج، كما

يتذمر الأطفال أيضاً من وجود مظاهر سلوكية متناقضة تتأرجح بين الإغراق في التدخل في الشأن الخاص بهم؛ وبين عدم الاكتراث والتسلط من ناحية أخرى.

وفي هذا السياق، نتجه في هذا الفصل إلى التعرف على مدركات الأطفال لأساليب التنشئة التي يمارسها الكبار (المربون) في التعامل معهم داخل كل من الأسرة والمدرسة (من خلال ما أُتيح لنا من مادة إمبريقية في المجتمعات الستة التي اشتملت عليها الدراسة)؛ حيث إنه التعرف على مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية التي ينشئون في كنفها تلعب دوراً كبيراً في التعرف على التكوين الإيجابي أو السلبي لشخصية الأطفال؛ ففي التكوين الإيجابي تنمو قدرات الأطفال وشخصياتهم نمواً سويّاً؛ ويتحقق لهم الأمن والاستقرار والنجاح، بينما يدمر التكوين السلبي شخصيات الأبناء، ويقودهم إلى الاضطراب والانحراف والفشل، وتأسيساً على ذلك يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في كل من الأسرة والمدرسة، لها دور كبير في تحريك سلوك الأطفال وتوجيهه؛ ونحو تشكيل شخصياتهم وقيامهم بالأدوار المتوقعة منهم، وفي تحديد مستقبلهم، وتكوين القيم والاتجاهات السليمة لديهم وترسيخها[1]. وفى ضوء ما تقدم يظهر أمامنا السؤال الذي نود أن ننسج مضمون هذا الفصل حول الإجابة عنه: إلى أي مدى يدرك الأطفال أساليب التنشئة الاجتماعية سواء الإيجابية أو السلبية التي يمارسها الكبار من الآباء والمعلمين داخل الأسرة والمدرسة؟ وهل هناك اختلاف في هذا الشأن تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي – المرحلة العمرية – المرحلة الدراسية – نوع التعليم (حكومي –خاص– دولي) – مستوى تعليم الأم – مستوى تعليم الأب). وذلك ما سنحاول التعرف عليه في هذا الفصل.

أولاً: أساليب التنشئة الاجتماعية العربية كما يدركها الأطفال داخل الأسرة والمدرسة

يتناول هذا المحور النتائج الخاصة بأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة والمدرسة العربية كما يدركها الأطفال، والتي كشفت عنها البيانات الإمبريقية الخاصة بمقياس تصورات الأطفال لأساليب التنشئة الإيجابية والسلبية التي يتعامل بها الآباء والمدرسون معهم. حيث تُعد هذه المدركات بمثابة المرآة التي تعكس لنا مردود أساليب التنشئة الاجتماعية على شخصية الطفل، فإذا كانت مدركات الأطفال لأساليب التنشئة التي يتعامل بها الآباء والمدرسون معهم إيجابية؛ يكون لها مردود إيجابي على شخصيتهم، وإذا كانت مدركاتهم لهذه الأساليب سلبية؛ يكون لها مردود سلبي على شخصيتهم. وبما أن عملية التنشئة الاجتماعية تمر عبر قنوات متعددة، من أهمها (الأسرة والمدرسة)؛

حيث تحتل الأسرة المكانة الأولى في إكساب النشء الخصال النفسية والاجتماعية من خلال أساليب التنشئة التي تحاول من خلالها ضبط سلوكهم وتربيتهم وفقاً لمتطلبات المجتمع ومعاييره وتقاليده وثقافته[٢]، والتي قد تختلف عن الأساليب التي يتبعها المعلمون في المدرسة. فكان لزاماً علينا التعرف على أساليب التنشئة التي تمارس داخل الأسرة والمدرسة كما يدركها الأطفال. وهذا ما سيتم عرضه في الجدول رقم (٩-١).

جدول رقم (٩-١) متوسطات مدركات الأطفال لأساليب

التنشئة الاجتماعية العربية في الأسرة والمدرسة (ن = ١٢٦١)

تعليم الزوج		الاتجاهات الوالدية الإيجابية			الاتجاهات الوالدية السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب فى المعاملة
الأساليب الإيجابية	الديمقراطية والحرية	٢١,٨٧	٣,٠٨٣	٢	٢٠,١٣	٣,١٦٨	٢
	الدعم والمساندة	١٧,٤٧	٢,٦٥٩	٣	١٥,٤٩	٢,٨٥٧	٤
	الحوار والمشاركة	١٧,١٢	٢,٣٣٠	٤	١٥,٩٢	٢,٥٦٠	٣
الأساليب السلبية	الشدة والعنف	٢٦,٣٩	٦,٥٤٩	١	٢٨,٠٦	٦,٣٩٣	١
	التسلط	١٤,٢١	٢,٩٣٦	٥	١٤,٧٤	٢,٧٧٥	٥
	التذبذب في المعاملة	١١,٥٥	٢,٢٢٢	٦	١١,٤١	٢,٢٣٧	٦

في محاولة للتعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة والمدرسة وما هي أكثر الأساليب شيوعاً من وجهة نظر الأطفال، كشفت النتائج الإمبريقية المعروضة في جدول رقم (٦-١) عن وجود شبه إجماع بين الأطفال على أن أسلوب (الشدة والعنف) من أكثر الأساليب شيوعاً داخل الأسرة والمدرسة في الدول العربية– محل الدراسة؛ حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لاستخدام هذا الأسلوب أعلى مستوياته داخل المدرسة بقيمة (٢٨,٠٦)، مقارنة بمتوسط استخدامه داخل الأسرة (٢٦,٣٩)، ثم جاء أسلوب (الديمقراطية والحرية) في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام داخل الأسرة والمدرسة، ولكنه كان أكثر استخداماً داخل الأسرة بمتوسط (٢١,٨٧)، مقابل (٢٠,١٣) داخل المدرسة، أما أسلوب (الدعم والمساندة) فقد جاء في المرتبة الثالثة داخل الأسرة بمتوسط (١٧,٤٧)، مقابل أسلوب (الحوار المشاركة) الذي احتل الترتيب نفسه داخل المدرسة بمتوسط (١٥,٩٢)، في حين جاء هذا الأسلوب في المرتبة الرابعة داخل الأسرة بمتوسط (١٧,١٢)، ثم جاءت باقي

الأساليب في ترتيب متساوٍ داخل كل من الأسرة والمدرسة؛ حيث كان أسلوب التسلط في المرتبة الخامسة، وجاء أسلوب التذبذب في المعاملة في المرتبة السادسة.

وإذا ما نظرنا إلى النتائج السابقة نجد أن مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية العربية المستخدمة داخل الأسرة والمدرسة تميل إلى التأكيد على أنه ليست هناك أساليب ثابتة في تنشئتهم، وأن هناك تنوعاً وتداخلاً ما بين الأساليب الإيجابية والأساليب السلبية، وإن كان استخدام أسلوب (الشدة والعنف) هو الأكثر استخداماً حيث جاء في المرتبة الأولى في كل من الأسرة والمدرسة. ولكنه حظيَ بمتوسط أعلى داخل المدرسة، ويمكن تفسير ذلك بأن دور المعلم يتمثل في إقامة النظام وحفظه داخل الغرفة الصفية؛ لذلك فالعلاقة بين الطالب والمعلم غالباً ما تُبنى على الشدة والتعسف والقهر والإجبار من جانب المعلم، والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب. وعلى الرغم من أن العلاقة الإيجابية والمتينة، التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين المعلم والطالب، ضرورة لا غنى عنها لبناء شخصيات سوية، فإن وجود مثل تلك العلاقة مايزال أمراً بعيد المنال في كثير من مدارسنا العربية[٣]. كما يتضح لنا أيضاً من خلال هذه النتائج أن هناك فروقاً واضحة في استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية بين كل من الأسرة والمدرسة؛ حيث جاءت هذه الفروق لصالح الأسرة، وهذه نتيجة جيدة، إذ تلعب الأسرة عامة والوالدان بصفة خاصة دوراً مهمّاً في تشكيل شخصية الطفل؛ فعندما يتعامل الآباء مع الأبناء بالحوار والمشاركة وتقديم الدعم والمساندة لهم وإعطائهم قدراً معقولاً من الديمقراطية والحرية، فإن ذلك يؤدي إلى تنشئة جيل سويٍّ ومتوازن نفسيّاً واجتماعيّاً؛ جيل قادر على بناء مستقبل أفضل.

ثانياً: الفروق في متوسط مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة والمدرسة باختلاف متغيرات الدراسة

(الدولة – النوع الاجتماعي – المرحلة العمرية– المرحلة الدراسية – نوع التعليم "حكومي، خاص، دولي" – مستوى تعليم الأم – مستوى تعليم الأب) وذلك على النحو التالي:

١. تباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً للدولة

لقد حاولنا في هذا المحور التعرف على التباين في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارس داخل الأسرة والمدرسة بتباين الدول؛ وهذا ما ستكشف عنه بيانات الجدول رقم (٩–٢).

جدول رقم (٩-٢) متوسطات إدراك الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً للدولة (ن= ١٢٦١)

الدولة		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة
تونس	الوسط	٢٢,١	١٧,٩٤	١٧,٣٢	٢٤,٨٥	١٣,٩٢	١١,٧٣	٢٠,٠٠	١٥,٠٦	١٥,٨٦	٢٧,٣٥	١٤,٣٤	١١,٥٣
	العينة	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦
	الانحراف المعياري	٢,٥٠٠	٢,٢٤٧	٢,٢٨٠	٤,٩٤٤	٢,٥٨٠	١,٩٨١	٣,١٢١	٢,٩٧٩	٢,٥٩١	٥,٩٦٥	٢,٦٧١	٢,٠٢٦
السعودية	الوسط	٢١,٦٦	١٦,٧٨	١٦,٨٨	٢٦,٨٣	١٤,٦٢	١٠,٩٠	٢٠,٠٩	١٤,٩٣	١٥,٨٨	٢٧,٣٢	١٤,٨٨	١٠,٧٠
	العينة	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥
	الانحراف المعياري	٣,٣٣١	٢,٩٩٥	٢,٤٣٤	٧,٣٤٧	٢,٨٩٧	٢,٢٣٩	٣,٨٠٤	٢,٩٧٩	٢,٤٥٣	٦,٤٥٩	٢,٤٠٩	٢,٠٩٩
السودان	الوسط	٢١,٠٠	١٦,٨٤	١٧,٠٣	٢٦,٥٣	١٣,٧١	١١,٥١	٢٠,٤٩	١٦,٤١	١٦,٦١	٢٩,٣٣	١٥,٢٦	١١,٨٣
	العينة	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥
	الانحراف المعياري	٣,٢٩١	٢,٨٠٧	٢,٣٥٠	٥,٨٢٣	٢,٥٥٩	١,٩٨١	٢,٦٢٢	٢,٣٤٩	٢,١١٠	٦,٨٨٥	٢,٧٦٤	٢,٢١٠
العراق	الوسط	٢١,٩٩	١٧,٥٣	١٧,٠٣	٢٨,٨٩	١٥,٣٧	١٢,٢١	٢٠,٣٨	١٥,٥٤	١٥,٧٢	٢٩,٧٠	١٥,٤٤	١١,٨٣
	العينة	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧
	الانحراف المعياري	٢,٤٦٧	٢,٣٢٥	٢,٠٨٩	٦,٩٩٣	٢,٩٩٨	٢,٠٤٣	٢,٧٩٣	٢,٤٧٩	٢,٤٨٠	٥,٧١٢	٢,٧٤٧	٢,٤٣٧
لبنان	الوسط	٢٢,٧٦	١٨,٤٨	١٧,٦٣	٢٤,٠٢	١٣,٤٢	١١,٢١	٢٠,٩٩	١٦,٨٥	١٦,٨٢	٢٤,٨٦	١٤,٢١	١٠,٩٣
	العينة	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٢٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧
	الانحراف المعياري	٢,٩٨٧	٢,٣٦٤	٢,١١٨	٦,١٩٢	٢,٨٣٠	٢,١٤٧	٢,٨٤٣	٢,٥٩٢	٢,٤١٧	٥,٧٠٦	٢,٦٣٣	١,٩٨٠

مصر	الوسط	٢١,٩٩	١٧,٤٥	١٦,٩٨	٢٦,٢٣	١٣,٩٨	١١,٣٥	١٩,١٨	١٤,٥٦	١٤,٩٩	٢٨,١٧	١٤,١٣	١١,٢٠
	العينة	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١
	الانحراف المعياري	٣,٦١٠	٢,٨٥٠	٢,٥٨٧	٦,٨٧٣	٣,٢٥٧	٢,٦٥٦	٣,٦١٠	٣,٠٧٨	٢,٨١٤	٦,٤٨٦	٢,٩٨١	٢,٢٣٧
إجمالي	الوسط	٢١,٨٧	٢٠,١٣	١٧,٤٧	١٥,٤٩	١٧,١٢	١٥,٩٢	٢٦,٣٩	٢٨,٠٦	١٤,٢١	١٤,٧٤	١١,٥٥	١١,٤١
	العينة	٣,٠٨٣	٣,١٦٨	٢,٦٥٩	٢,٨٥٧	٢,٣٣٠	٢,٥٦٠	٦,٥٤٩	٦,٣٩٣	٢,٩٣٦	٢,٧٧٥	٢,٢٢٢	٢,٢٣٧
	الانحراف المعياري	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١

جدول رقم (٩-٣) الفروق في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً للدولة

تعليم الزوج		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		الديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
في الأسرة	قيمة ف	٦,٧٧٣	١٠,٨٠٦	٢,٣٣٦	١٤,٣٥٠	١٣,١٠١	٨,٧٢٥
	درجة الحرية	٥	٥	٥	٥	٥	٥
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٥٤-.	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
في المدرسة	قيمة ف	٧,٥٥٠	١٩,٩٠٠	١٤,٢٢٨	١٣,٦٣٦	٩,٥٠٤	٨,٨٦٦
	درجة الحرية	٥	٥	٥	٥	٥	٥
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

بشكل عام، تكشف نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA عن وجود دلالات إحصائية جوهرية في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الإيجابية والسلبية بين الأسرة والمدرسة وفقاً للدولة.

أوضحت النتائج المبينة في الجدولين (٩-٢) و(٩-٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الأكثر شيوعاً داخل الأسرة والمدرسة العربية بحسب الدولة، وذلك على النحو التالي:

إطار رقم (٩- ١)
أقوال بعض الأطفال في المناقشات البؤرية
"أن الطفل عندما يتربى على العنف "ينقم على عائلته ويصبح بدوره يمارس العنف". (تونس)

على مستوى الأسرة العربية

أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك الأطفال لأكثر أساليب التنشئة استخداماً داخل الأسرة؛ حيث جاء أسلوب (الشدة والعنف) في المرتبة الأولى، وقد بلغ متوسط إدراك الأطفال بأن هذا الأسلوب هو الأكثر استخداماً داخل الأسرة أعلى مستوياته في العراق بقيمة (٢٨,٨٩)، ثم جاءت السعودية في المرتبة الثانية بمتوسط قيمته (٢٦,٨٣)، في حين جاءت السودان في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢٦,٥٣)، وجاءت مصر في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢٦,٢٣)، أما تونس فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (٢٤,٨٥)،

وقد وصل متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب إلى أقل مستوى له في لبنان مسجلاً (٢٤,٠٢) درجة. وفي هذا الصدد، أشار بعض الأطفال في السرديات إلى نماذج للتنشئة الأسرية السلبية كما خبروها بقولهم: "إن أسوأ أنماط التنشئة هي تلك التي تُفضي إلى عدم التفاهم بين الأطفال وأوليائهم نتيجة: عدم تلبية حاجيات الأبناء أو عدم تفهم مواقفهم أو عدم إشراكهم في حل المشكلات العائلية، واللجوء دوماً إلى الصراخ أو الضرب مما يزيد عدم التفاهم الأسري وبُعد الشقة بينهما"، هذا وقد سرد طفل آخر رواية عن بعض أصدقائه الذين تعرضوا للعنف من قبل الأبوين قائلاً: "إن من بين أصدقائي، بنين وبنات، من غادر منزل الأبوين دون سن الخامسة عشرة، لأكثر من مرة بسبب الخوف من الأب أو الأم لممارستهما العنف ضده".

ب. جاء أسلوب الديمقراطية والحرية في المرتبة الثانية من حيث متوسطات إدراك الأطفال التي تتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل الأسرة. حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب أعلى مستوى له في لبنان بقيمة (٢٢,٧٦)، وجاءت تونس في المرتبة الثانية وذلك بمتوسط (٢٢,١) درجة، تليها كل من مصر والعراق في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢١,٩٩) درجة حيث تساوى الاثنان معاً في درجات متوسطات إدراك الأطفال لهذا الأسلوب بمتوسطات (٢١,٩٩)، أما السعودية فقد احتلت المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (٢١,٦٦)، في حين وصل إدراك الأطفال لهذا الأسلوب إلى أقل مستوى له في السودان مسجلاً (٢١,٠٠) درجة.

ج. أما على مستوى متوسطات باقي أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأطفال، فيلاحظ وجود فروق متقاربة إلى حد ما بين متوسطات إدراك الأطفال لكل من أسلوب الدعم والمساندة، والحوار والمشاركة بوصفها أساليب للتنشئة الاجتماعية الإيجابية داخل الأسرة وفقاً للدولة. كما تقاربت أيضا الفروق في متوسطات إدراك الأطفال لباقي أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية (التسلط والتذبذب في المعاملة).

يتضح من خلال العرض السابق أن أساليب معاملة الأطفال داخل الأسرة متنوعة تجمع ما بين أساليب إيجابية وأساليب سلبية، فنجد أن بعض الأسر تنتهج نهجاً ديمقراطيّاً قائماً على الحوار المتبادل مع الطفل، وأخذ مشاعره وآرائه بعين الاعتبار والإصغاء إليه بحيث يتمكن من التعبير عن نفسه بحرية، فتنمى فيه الاستقلالية والمبادأة. وكذلك الأسلوب القائم على الدعم والمساندة الذي يمهد السبيل لإقامة علاقة أسرية صحية متماسكة،

يكون الطفل طرفاً فاعلاً فيها، ويمكنه من النمو والتفتح وتنمية الاستقلالية والاعتماد على الذات وتعزيز الثقة بالنفس، وهناك في المقابل أسر تنتهج نهجاً سلبيّاً يقوم على الاستبداد والتسلط والذي يستند إلى القمع والقسوة فيؤدي إلى توجيه الطفل وقبوله ما يفرض عليه؛ وقتل روح المبادرة والاستقلال في ذاته، أو إلى ثورته وتمرده ومعارضته المستمرة لكل ما تريده الأسرة أن يفعله؛ ويترك هذا النهج في التنشئة آثاراً سلبية على شخصية الطفل، وقد تستمر هذه الآثار على المدى البعيد، وأن هذا النهج يتباين من حيث الاستخدام بحسب الدولة حيث جاءت كل من لبنان وتونس في مقدمة الدول التي تنتهج الأسلوب الديمقراطي في تنشئة الأطفال داخل الأسرة، في حين تصدرت كل من العراق، فالسعودية، ثم السودان ترتيب الدول التي تنتهج النهج القائم على الشدة والعنف والتسلط، في حين جاءت كل من لبنان وتونس في نهاية هذا الترتيب. ويمكن تفسير ذلك بأن السياق الثقافي الاجتماعي الذي يوجه الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية،يتباين من مجتمع لآخر وبالتالي يختلف النهج الذي تسير فيه عملية التنشئة الاجتماعية؛ حيث إن السياق الثقافي الاجتماعي هو الذي يحدد النمط الأكثر شيوعاً في التنشئة، كما سبق أن أوضحنا في الفصل الرابع.

على مستوى المدرسة العربية

فإذا ما انتقلنا إلى المدرسة يتضح من قراءة بيانات الجدول ما يلي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إدراك الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل المدرسة؛ حيث جاء أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى، بينما بلغ متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب داخل المدرسة أعلى مستوياته في العراق بقيمة (٢٩,٧٠)، ثم جاءت السودان في المرتبة الثانية بمتوسط قيمته (٢٩,٣٣)، في حين جاءت مصر في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢٨,١٧)، وجاءت تونس في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢٧,٣٥)، أما السعودية فقد جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (٢٧,٣٢)، وقد وصل متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب إلى أقل مستوى له في لبنان مسجلاً (٢٤,٨٦) درجة، وفي هذا الصدد أشار بعض الأطفال في المناقشات البؤرية بدولة تونس: إلى تدرج استخدام المدرسين لأساليب الشدة والعنف؛ حيث تنوعت مابين الضرب-التأنيب والتوبيخ- التمييز- الطرد من قاعة الدرس- وضع التلميذ في آخر قاعة الدرس ووجهه إلى الحائط-الإنذارات- الخطيَّة والمقصود بها:

كتابة الدرس أكثر من مرة – الربط والمقصود به: إبقاء التلميذ في المدرسة عدداً من الساعات بعد اليوم الدراسي– عدم الإنصات إلى التلميذ وعدم إتاحة الفرصة له للدفاع عن نفسه؛ مما يدل على أن نهج المدرسة في التعامل مع الطلاب ما يزال مرتبطاً ببقاء الطلاب تحت السيطرة؛ ويعكس الثقافة الأبوية القائمة على الإخضاع والسلطوية اللذيْن يغلبان على مجتمعاتنا العربية.

ب- جاء أسلوب الديمقراطية والحرية في المرتبة الثانية من حيث متوسطات إدراك الأطفال التي تتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل المدرسة. حيث كشفت البيانات عن وجود فروق متقاربة إلى حد ما في متوسط إدراك الأطفال لاستخدام المدرسين هذا الأسلوب داخل المدرسة على مستوى الدولة؛ حيث بلغ أعلى مستوى له في لبنان بقيمة (٢٠,٩٩)، وجاءت السودان في المرتبة الثانية وذلك بقيمة (٢٠,٤٩) درجة، تلتها العراق بمتوسط (٢٠,٣٨) درجة، أما السعودية فقد احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط (٢٠,٠٩)، وجاءت تونس في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط (٢٠,٠٠) درجة ، في حين وصل إدراك الأطفال لممارسة المدرسين هذا الأسلوب إلى أقل مستوى له في مصر مسجلاً (١٩,١٨) درجة.

ج – أما على مستوى متوسط درجات إدراك الأطفال لباقي أساليب التنشئة الاجتماعية، فيلاحظ وجود فروق متقاربة إلى حد ما بين متوسطات إدراك الأطفال لكل من أسلوب الدعم والمساندة، والحوار والمشاركة باعتبارهما أساليب للتنشئة الاجتماعية الإيجابية داخل المدرسة. في حين أظهرت بيانات الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إدراك الأطفال لباقي أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية داخل المدرسة العربية؛ حيث جاءت متوسطات إدراك الأطفال لأسلوب التسلط داخل المدرسة أعلى من أسلوب التذبذب في المعاملة، وقد بلغ أعلى متوسط لإدراك الأطفال التسلط داخل المدرسة في العراق قيمة (١٥,٤٤) مقابل (١١,٨٣) لأسلوب التذبذب في المعاملة، وجاءت السودان في المرتبة الثانية بمتوسط (١٥,٢٦) مقابل (١١,٣٨) للتذبذب في المعاملة، وجاءت السعودية في المرتبة الثالثة بقيمة (١٤,٨٨) مقابل (١٠,٧٠) للتذبذب في المعاملة، أما كل من تونس ولبنان ومصر فجاءت بترتيب متقارب إلى حد كبير.

تشير النتائج الخاصة بأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر استخداماً داخل المدرسة العربية، أنها تنتهج بشكل أساسي نهج استخدام الشدة والعنف (أساليب سلبية)، وأن

هذا النهج قد تباين بحسب الدولة حيث جاءت كل من العراق والسودان ومصر، في مقدمة الدول التي تنتهج النهج القائم على الشدة والعنف والتسلط في التنشئة، ويمكن تفسير ذلك بأن المدرسة هي المحطة الرئيسة الثانية بعد البيت، والتي تهذب وتعدل القالب الذي صاغه البيت لشخصية الطفل، ويعد الانتقال من البيت إلى المدرسة حدثاً مهمّاً في الحياة النفسية والاجتماعية للطفل له أثاره الكبيرة على شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي، فشخصية الطفل بناء تسهم المدرسة في تشييده وتحديد معالمه وإقامة أسسه جنباً إلى جنب مع الأسرة.

وبعد أن فرغنا من تحليل النتائج على هذا المحور، يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارس داخل الأسرة والمدرسة تتباين وفقاً للدولة؛ حيث اتضح أن المنشئين من الكبار في أثناء قيامهم بتنشئة الصغار وتعليمهم السلوك المرغوب فيه تستخدم أساليب متعددة تتراوح مابين الحوار والتوجيه والمناقشة والنصح (أساليب إيجابية)، وبين استخدام الشدة والعنف بأبعاده المختلفة (المعنوي واللفظي والبدني) والتسلط (أساليب سلبية).

وبشكل عام، يمكن القول إن هذه النتائج تكشف عن أن الأسرة العربية لا تميل نحو الشدة والقسوة، بل تدل على ميل نحو التفتح والتركيز على الأساليب الحديثة في التربية المرتبطة بالحوار والدعم والتسامح والتقبل والفهم والابتعاد عن التعسف والإهمال والقسوة والضرب، مقارنة بالمدرسة. مما يعنى أن الأسرة العربية تميل إلى استخدام أساليب أكثر انفتاحاً في عملية التنشئة الاجتماعية، على الرغم من اللجوء إلى الأساليب التربوية القديمة في بعض الدول التي قد ترى أن الأساليب التقليدية أكثر ملاءمة لتنشئة الأطفال.

٢. تباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث)

هل تتباين أساليب التنشئة وفقاً لنوع الطفل؟ وهل يعكس هذا التباين اختلافاً في معاملة الوالدين للذكور والإناث؟ هذا ما سنتناوله بالشرح والتفسير في هذا المحور من خلال البيانات المعروضة في جدول رقم (٩-٤).

جدول رقم (٩-٤)

متوسطات إدراك الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً للنوع (ن = ١٢٦١)

النوع الاجتماع		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
ذكور	الوسط	٢١,٨٧	١٧,٤٣	١٦,٩٦	٢٦,٨٠	١٤,٤٨	١١,٤٥	٢٠,١٥	١٥,٤٧	١٥,٧٦	٢٨,٨٢	١٥,٠٩	١١,٤٩
	العينة	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠	٦١٠
	الانحراف المعياري	٣,٠٦٥	٢,٦٣٤	٢,٣٦٧	٦,٥٧٢	٢,٩٥٥	٢,٣٣٢	٣,٣١١	٢,٨٢١	٢,٥٩٧	٦,٥٣٥	٢,٨٧٧	٢,٤١٢
إناث	الوسط	٢١,٨٦	١٧,٥٠	١٧,٢٧	٢٦,٠٠	١٣,٩٧	١١,٦٤	٢٠,١٢	١٥,٥٠	١٦,٠٦	٢٧,٣٥	١٤,٤١	١١,٣٣
	العينة	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١	٦٥١
	الانحراف المعياري	٣,١٠٢	٢,٦٨٤	٢,٢٨٥	٦,٥٠٩	٢,٨٩٩	٢,١١٠	٣,٠٣١	٢,٨٩٢	٢,٥١٨	٦,١٧٨	٢,٦٣٦	٢,٠٥٨

جدول رقم (٩-٥) الفروق في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً للنوع

الفروق في مدركات الأطفال وفقاً للنوع	الأسرة						المدرسة					
	أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
قيمة ت	٠,٠٣٢	٠,٤٢٢	٢,٤١٢	٢,١٦٧	٣,٠٨٠	١,٥١٨	٠,١٩٠	٠,١٨٧	٢,٠٩٩	٤,٠٩١	٤,٣٧١	١,٣٠٦
مستوى الدلالة	٠,٩٧٤	٠,٦٧٣	٠,٠١٦	٠,٠٣٠	٠,٠٠٢	٠,١٢٩	٠,٨٤٩	٠,٨٥١	٠,٠٣٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,١٢٩

تبين من الجدول رقم (٩-٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مدركات الذكور والإناث لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل الأسرة والمدرسة، **فعلى مستوى الأسرة** كانت الإناث أكثر ميلاً نحو تأكيد أن الأساليب الإيجابية هي الأكثر استخداماً داخل الأسرة، في حين كان الذكور أكثر تأكيداً على أن الأساليب السلبية هي الأكثر استخداماً. وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروق في استخدام أسلوب الدعم والمساندة، والحوار والمشاركة تذهب لصالح الإناث، بينما نجد أن الفروق في متوسط استخدام الأسرة لأسلوب الحرية والديمقراطية يذهب لصالح الذكور، وبالنظر إلى ترتيب استخدام الأساليب الإيجابية داخل الأسرة، نجد أن متوسط إدراك الإناث لاستخدام الأسرة أسلوب الدعم والمساندة كان (١٧,٥٠)، مقابل (١٧,٤٣) للذكور، يليه أسلوب الحوار والمشاركة بمتوسط (١٧,١٢) للإناث، مقابل (١٧,٢٧) للذكور، في حين جاءت الفروق في متوسطات أسلوب الديمقراطية والحرية لصالح الذكور بقيمة (٢١,٨٧)، مقابل (٢١,٨٦) للإناث.

وبالنظر إلى ترتيب استخدام الأساليب السلبية داخل الأسرة نجد أن الذكور كانوا أكثر تأكيداً من الإناث على أن هذه الأساليب هي الأكثر شيوعاً داخل الأسرة، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن أسلوب الشدة والعنف هو الأكثر استخداماً داخل الأسرة وفقاً لوجهة نظر الذكور؛ حيث بلغ متوسط إدراك الذكور (٢٦,٨٠)، مقابل (٢٦,٠٠) للإناث، يليه أسلوب التسلط بمتوسط (١٤,٤٨) للذكور، مقابل (١٣,٩٧) للإناث، وجاء أسلوب التذبذب في المعاملة في نهاية الترتيب، ولكن جاء الفارق في إدراك هذا الأسلوب لصالح الإناث (١١,٦٤)، مقابل (١١,٥٤) للذكور، وفي هذا الصدد ذكر بعض الأطفال في المناقشات البؤرية: أن هناك تمييزاً في استخدام الأسرة أسلوب الشدة والعنف بين البنات والبنين؛ حيث إن الأساليب التي يستخدمها الآباء والأمهات مع الذكور تتسم بالعنف والقسوة عن تلك الأساليب التي يتم استخدامها مع البنات، وأشار بعض الأطفال من الذكور معلقين على ذلك بقولهم: "لا يجب أن يكون هناك تمييز في المعاملة أو العقاب بين البنات والبنين"، في حين ذكرت بعض الإناث اعتراضهن على ذلك بقولهن: "البنات أكثر حساسية ولابد من تخصيص عقوبات خاصة بهن، أما الأولاد فهم أكثر تحملاً. لذا يمكن استخدام العنف معهم". ومن اللافت للنظر في كل ذلك أن الأطفال سواء من الذكور أو الإناث لم يرفضوا استخدام العنف أسلوباً للتعامل معهم من قبل الوالدين؛ مما يدل على

أن ثقافة العنف يتم استدماجها في تكوين شخصية الفرد منذ الصغر وبالتالي يتم إعادة إنتاجها من جيل لآخر.

أما إذا انتقلنا إلى المدرسة فسنجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مدركات الذكور والإناث لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل المدرسة؛ حيث كان الذكور أكثر ميلاً نحو تأكيد أن الأساليب السلبية هي الأكثر استخداماً؛ حيث جاء استخدام أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٨,٨٢) للذكور، مقابل (٢٧,٣٥) للإناث، وجاء أسلوب التسلط في المرتبة الثانية، فقد بلغت متوسطات مدركات الذكور لهذا الأسلوب باعتباره من الأساليب السلبية الأكثر استخداماً داخل المدرسة بلغت متوسطاً قيمته (١٥,٠٩) للذكور، مقابل (١٤,٤١) للإناث، في حين جاء أسلوب التذبذب في المعاملة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (١١,٤٩) للذكور، مقابل (١١,٣٣) للإناث.

وتعد هذه النتائج واقعية إلى حد كبير حيث إن الذكور في مجتمعاتنا العربية يتعرضون لسوء المعاملة من قبل آبائهم والمعلمين أكثر من الإناث، وبذلك يمكن القول إن الذكور أكثر عرضة للإيذاء الجسدي من الإناث، وقد يرتبط ذلك بنظام نمذجة الذكورة والأنوثة في إطار عملية التنشئة الاجتماعية العربية؛ حيث ترتبط صورة الذكر بالعنف والتسلط، وبالتالي ينعكس ذلك في رغبة المربين في خلق الرجولة لدي الذكور وإعدادهم لمواجهة ظروف الحياة القاسية، وقد يأتي سلوك الذكور أحياناً على نحو يستثير الوالدين لاستخدام القوة الجسدية لضبط وتهذيب سلوكهم. بينما يميل القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية إلى تقديم صورة للأنثى تقوم في العادة على الهدوء والطاعة والألفة والسكينة؛ حيث تشجعهم ثقافة المجتمع على ذلك مما يقلل فرص تعرضهم للإيذاء الجسدي[٤].

٣. تباين الفروق في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة وفقاً لمتغير فئات العمر

إذا انتقلنا إلى الفروق في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر استخداماً داخل الأسرة والمدرسة وعلاقتها بفئات العمر وهو ما سنعرضه في الجدول رقم (٩-٦) وجدنا ما يلي:

جدول رقم (٩-٦)

متوسطات مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية وفقاً للعمر (ن= ١٢٦١)

النوع الاجتماعي		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
٨-١٠	الوسط	٢١,٨٩	١٧,٥٨	١٧,٢٩	٢٥,٢٤	١٤,٥٦	١٠,٤٢	١٩,٨٧	١٥,٢٤	١٥,٨٧	٢٦,٦٨	١٤,٩٣	١٠,١٦
	العينة	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥
	الانحراف المعياري	٣,١٤٢	٢,٥٩٨	٢,٤٦٤	٧,٣٢٤	٣,٠٧٢	٢,٤١٧	٢,٨١٧	٣,٠١٦	٢,٤٥٥	٦,٦٨٠	٢,٢٤٠	٢,٠٥٦
١١-١٤	الوسط	٢١,٨٧	١٧,٦٢	١٧,٢٠	٢٦,٤٧	١٤,٣٠	١١,٦٤	٢٠,٣٣	١٥,٩١	١٦,١٩	٢٧,٦٢	١٤,٦٥	١١,٤١
	العينة	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩
	الانحراف المعياري	٢,٩٦٧	٢,٥٠٧	٢,٢٥٦	٦,٧٣٠	٢,٩٦٦	٢,٢٠٥	٢,٨٩٦	٢,٦٧٧	٢,٤٢٣	٦,٣٧٤	٢,٧٤٣	٢,٣٣٨
١٥ فأكثر	الوسط	٢١,٨٦	١٧,٢٦	١٧,٠٠	٢٦,٣٨	١٤,٠٧	١١,٥٢	١٩,٨٩	١٤,٩٦	١٥,٥٦	٢٨,٧٥	١٤,٨٤	١١,٥١
	العينة	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧
	الانحراف المعياري	٣,٢٢٩	٢,٨٤٢	٢,٤١٠	٦,٢٣٦	٢,٨٨٢	٢,٢٠٢	٣,٥٠٧	٢,٩٨٤	٢,٧٠٠	٦,٣٣٦	٢,٨٥٦	٢,٠٨٣

جدول رقم (٩-٧)

الفروق في مدركات التنشئة الاجتماعية وفقاً لمتغير فئات العمر

الفروق في مدركات الأطفال وفقاً للنوع	الأسرة						المدرسة					
	أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
قيمة ت	٠,٠٠٦	٢,٧٠٩	١,٢٨٠	٠,٧٤١	١,٢٢٩	٦,٤٩٨	٣,٠١٥	١٦,٩٩٥	٩,٢٧٧	٥,٧٥٥	٠,٧٩٤	٧,٦٨٧
درجة الحرية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
مستوى الدلالة	٠,٩٩٤	٠,٠٦٧	٠,٢٧٨	٠,٤٧٧	٠,٢٩٣	٠,٠٠٢	٠,٠٤٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٤٥٢	٠,٠٠٠

تكشف بيانات الجدول رقم (٩–٧) عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة داخل الأسرة والمدرسة وعلاقتها بمتغير فئات العمر، وخصوصاً الفروق المتعلقة بإدراك أساليب التنشئة السائدة داخل المدرسة.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٩–٦) نجد أن إدراك الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية والسلبية على مستوى ممارستها داخل الأسرة والمدرسة من قبل الوالدين والمعلمين يتباين بحسب الفروق العمرية، فقد جاء أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب داخل المدرسة بحسب الفئة العمرية (١٥ سنة فأكثر) أعلى مستوياته بقيمة (٢٨,٧٥)، مقابل (٢٦,٣٨) درجة داخل الأسرة، ثم تلتها الفئة العمرية (١١–١٤ سنة) في الترتيب بمتوسط قيمته (٢٧,٦٢) درجة داخل المدرسة، مقابل (٢٦,٤٧) درجة داخل الأسرة، في حين وصل متوسط إدراك الأطفال لهذا الأسلوب أقل مستوى له في الفئة العمرية (٨–١٠ سنوات) بمتوسط (٢٦,٦٨) داخل المدرسة، مقابل متوسط (٢٥,٢٤) قيمته داخل الأسرة.

هذا وقد جاءت معدلات الفروق بين إدراك الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية (الديمقراطية والحرية – الدعم والمساندة – الحوار والمشاركة)، المستخدمة داخل الأسرة والمدرسة وعلاقتها بفئات العمر في المرتبة الثانية، بينما اختلفت درجات هذه الفروق من مرحلة عمرية لأخرى؛ ولكن الفروق لم تكن فروقاً جوهرية، كما اختلفت أيضاً بين الأسرة والمدرسة؛ حيث جاءت هذه الفروق في أعلى مستوياتها لصالح الأسرة على مستوى مختلف الفئات العمرية. بينما جاءت الفروق في درجات مدركات الأطفال لبقية أساليب التنشئة الاجتماعية السلبية بحسب فئات العمر في المرتبة الأخيرة بدرجات متقاربة إلى حد كبير على مستوى الفئات العمرية المختلفة، وعلى مستوى كل من الأسرة والمدرسة، ويمكن تفسير ذلك بأن ثقافة السيطرة والتسلط متغلغلة في التركيبة البنائية للمجتمعات العربية؛ إذ لها تاريخ وآليات تحافظ على استمرارها، فقد غرست غرساً ودعمت بعادات وتقاليد ومأثورات شعبية، وقيم ومخططات عقلية جعلت منها واقعاً ملموساً ظاهراً في كل ما يتعلق بالممارسات الحياتية والتعليمية والتربوية التي يتعامل بها الكبار مع الصغار[٥].

يلاحظ من خلال عرض هذه النتائج أن أساليب التنشئة السلبية (الشدة والعنف – والتسلط) أكثر استخداماً مع الفئة العمرية (١١–١٤ سنة) مقارنة بالفئة العمرية الأصغر والأكبر؛ الأمر الذي يؤشر على ارتباط أسلوب التنشئة بالسن؛ حيث نجد أن الرقابة تزداد على الأطفال مع بداية مرحلة المراهقة، وتتقارب الأسرة والمدرسة في هذا الاتجاه.

٤. تباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية بحسب المرحلة الدراسية (تعليم أساسي/ ثانوي)

فعلى مستوى متغير المرحلة الدراسية وعلاقته بمدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة والمدرسة في تنشئة الأطفال، فقد كشفت النتائج الموضحة في الجدول (٩–٨) ما يلي:

جدول رقم (٩-٨)

المتوسطات في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (ن = ١٢٦١)

النوع الاجتماع		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
تعليم أساسي	الوسط	٢١,٨٤	١٧,٥٥	١٧,١٦	٢٦,٥٧	١٤,٣٣	١١,٦٣	٢٠,٢٤	١٥,٧٨	١٦,٠٨	٢٧,٨٢	١٤,٧٢	١١,٣٧
	العينة	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١	٨٤١
	الانحراف المعياري	٢,٩٤٧	٢,٥٢٣	٢,٢٧٢	٦,٦٧٥	٢,٩٢٩	٢,٢٥٦	٢,٩١٤	٢,٧١٥	٢,٤٦٨	٦,٣٨٣	٢,٧١٦	٢,٣١٨
تعليم ثانوي	الوسط	٢١,٩٢	١٧,٣٠	١٧,٠٥	٢٦,٠٣	١٣,٩٩	١١,٣٨	١٩,٩٢	١٤,٩٠	١٥,٥٩	٢٨,٥٤	١٤,٧٩	١١,٤٧
	العينة	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠	٤٢٠
	الانحراف المعياري	٣,٣٤١	٢,٩٠٨	٢,٤٤٢	٦,٢٨١	٢,٩٤٠	٢,١٤٥	٣,٦١٩	٣,٠٤٠	٢,٧٠٩	٦,٣٩٤	٢,٨٩٣	٢,٠٦٦

جدول رقم (٩-٩)

الفروق في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر استخداماً داخل الأسرة والمدرسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

الفروق في مدركات الأطفال وفقاً للنوع	الأسرة						المدرسة					
	أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
قيمة ت	٠,٤٧١	١,٦٠٠	٠,٨١١	١,٣٧٧	١,٩٠٠	١,٨٣٥	١,٦٤٧	٥,٢١٦	٣,٢٤١	١,٨٦٨	٠,٤٥٠	٠,٦٨٩
مستوى الدلالة	٠,٦٣٨	٠,١١٠	٠,٤١٧	٠,١٦٩	٠,٠٥٨	٠و٠٦٧	٠,١٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٦٢	٠,٦٣٥	٠,٤٩١

كشفت نتائج جدول (٩-٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مدركات طلاب مرحلة التعليم الأساسي مقارنة بطلاب مرحلة التعليم الثانوي، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن هناك تنوعاً وتعدداً في الأساليب المستخدمة مع الأطفال من طلاب مرحلة التعليم الأساسي مقارنة بطلاب مرحلة التعليم الثانوي، على مستوى كل من الأسرة والمدرسة وذلك على النحو التالي:

على مستوى الأسرة

تميل الأسر العربية إلى استخدام أساليب التنشئة القائمة على الشدة والعنف مع الأطفال من طلاب مرحلة التعليم الأساسي وذلك بمتوسط حسابي قيمته (٢٦,٥٧)، مقارنة بالكبار من طلاب مرحلة التعليم الثانوي بمتوسط (٢٦,٠٣)، وهذا ما أشار إليه أحد طلاب سنة ثامنة تعليم أساسي في السرديات بقوله: "إن كثرة الدلال التي تفشت بين جميع الآباء والأمهات ستعود بالضرر على الأبناء عاجلاً أم آجلاً نتيجة عدم تربيتهم على تحمل المسئولية". وهذا ما أكد عليه بعض الأطفال في السرديات قائلين: "إن التنشئة الاجتماعية الحالية تقوم على تلبية حاجيات الأبناء المادية دون سواها"، وذكرت في هذا الصدد واحدة من الأطفال قائلة: "كان لي صديق وحيد والديه لذلك هما يدللانه كثيراً، وينفقان عليه بسخاء؛ وقد نتج عن ذلك انحراف صديقي مؤخراً حيث أصبح يدخن بشراهة وتمادى إلى استعمال المخدرات. لذا أعتقد أنه إضافة إلى تلبية حاجيات الأبناء المادية لابد من متابعة سلوكياتهم داخل المنزل وخارجه".

كما أظهرت البيانات أيضاً أن الأسرة العربية تستخدم مع طلاب التعليم الثانوي أسلوب الديمقراطية والحرية وذلك بمتوسط قيمته (٢١,٩٢)، مقارنة بالتعامل مع الأطفال من ذوي التعليم الأساسي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٢١,٨٤). وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الأسرة العربية تميل إلى إعطاء الأبناء قدراً من الحرية والديمقراطية كلما كبر عمرهم وتنوعت خبراتهم الحياتية؛ وذلك من أجل تعويدهم على تحمل المسئولية تدريجيّاً، وإعدادهم لمواجهة صعاب الحياة ومشكلاتها. وهذا ما تمَّ تأكيده من قبل الأطفال حيث أشار أحدهم في المناقشات البؤرية بقوله: "تربيت على الحرية والحوار وإبداء الرأي، وأهلي يراقبونني مع هامش من الحرية»، ويذكر: "أنه لم يدرك ذلك إلا بعدما قارن بين تربيته وتربية أحد أصدقائه المقربين، حيث قال إن أسرته لا تسمح له بالبقاء خارج المنزل

بعد الساعة السابعة، وإن حصل ذلك فإن أباه يعاقبه؛ لذا فإن شخصيته معقدة وسلوكياته طفولية".

على مستوى المدرسة

تكشف البيانات على أن المدرسة العربية تميل – إلى حد كبير – إلى استخدام أساليب التنشئة القائمة على الشدة والقسوة والعنف، مع الأطفال من طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٢٨,٥٤)، مقارنة بمتوسط (٢٧,٨٢) للأطفال من طلاب مرحلة التعليم الأساسي. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين لا يفصلون أنفسهم عن الثقافة العامة للمجتمع التي تترسخ فيها ثقافة العنف والتسلط كما أوضحنا سابقاً؛ فهم أبناء هذه الثقافة، كما أن المدرسة تسعى إلى إحداث الانضباط. وبالتالي فهم يستخدمون الأساليب القائمة على الشدة والتسلط والعنف لتحقيق هذا الهدف، وهذا ما أكدته آراء بعض الأطفال في المناقشات البؤرية؛ فأشارت إحدى الطالبات إلى غياب لغة الحوار مابين الطلاب والمعلمين قائلة: "إن هناك من المعلمين من لا يقبل إلا رأيه"، وأضاف طالب آخر قائلاً: "إن هناك من المعلمين من يقول لهم: هذا صحيح أو هذا خطأ دون أن يشرح لهم".

٥. تباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية وفقاً لنوع التعليم (حكومي /خاص)*

كشفت النتائج الخاصة بمدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر استخداماً داخل الأسرة والمدرسة وعلاقتها بنمط التعليم (حكومي/خاص)، عن مجموعة من النتائج؛ حيث اتضح أن أسر الطلاب في التعليم الحكومي أكثر ميلاً إلى استخدام الأساليب القائمة على الشدة والعنف؛ بمقارنتها بأسر الأطفال في التعليم الخاص والدولي، وهذا ما يعرضه الجدول رقم ٩–١٠.

* تضمنت عينة تونس تلاميذ من التعليم الحكومي فقط.

جدول رقم (٩-١٠)

متوسطات مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة وفقاً لنوع تعليم الأطفال (ن = ١٢٦١)

نوع التعليم		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
تعليم أساسي	الوسط	٢١,٧٥	١٧,٣٨	١٧,٠٦	٢٦,٨٥	١٤,٤٤	١١,٧٠	١٩,٨٩	١٥,٢٤	١٥,٧٤	٢٨,٥٩	١٤,٨٤	١١,٥١
	العينة	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧	٨٤٧
	الانحراف المعياري	٣,٠٤٨	٢,٦٣٣	٢,٣٢٠	٦,٥٤٢	٢,٩١٩	٢,١٨٧	٣,٠٢٩	٢,٩٠٩	٢,٦٤٥	٦,٣١٧	٢,٧٢٨	٢,٢٤٤
تعليم ثانوي	الوسط	٢٢,١٠	١٧,٦٥	١٧,٢٤	٢٥,٤٤	١٣,٧٥	١١,٢٢	٢٠,٦٣	١٥,٩٩	١٦,٢٧	٢٦,٩٧	١٤,٥٥	١١,١٨
	العينة	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤	٤١٤
	الانحراف المعياري	٣,١٤٤	٢,٧٠١	٢,٣٤٦	٦,٤٦٩	٢,٩٢٠	٢,٢٦٠	٣,٣٨٧	٢,٦٨٠	٢,٣٣٨	٦,٤١٦	٢,٨٦٣	٢,٢٠٨

بمقارنة مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية (السلبية والإيجابية) السائدة داخل الأسرة والمدرسة عبر متغير نوع التعليم، أوضحت النتائج:

على مستوى الأسرة

أن طلاب المدارس الحكومية كانوا أكثر ميلاً إلى التأكيد على شيوع استخدام الأساليب السلبية القائمة على الشدة والعنف والتسلط والتذبذب في المعاملة والتخويف والعقاب داخل الأسرة؛ حيث جاء أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٦,٨٥)، وجاء أسلوب التسلط في المرتبة الثانية بمتوسط (١٤,٤٤)، أما أسلوب التذبذب في المعاملة فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة في ترتيب الأساليب السلبية بمتوسط(١١,٧٠). في حين أكد طلاب المدارس الخاصة والدولية على شيوع أساليب تنشئة أخرى تمارسها الأسرة في تربية الأبناء وتنشئتهم، وهي الأساليب القائمة على الحرية والديمقراطية والمناقشة والحوار والتسامح والتقبل، أي أن الأساليب الإيجابية هي الأساليب التي تنتهجها الأسر في التعامل معهم. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن أسلوب الديمقراطية والحرية جاء في الترتيب الأول بمتوسط (٢٢,١٠)، ثم تلاه في الترتيب أسلوب الدعم والمساندة بمتوسط (١٧,٦٥)، أما أسلوب الحوار والمشاركة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (١٧,٢٤). ويمكن تفسير ذلك بأن المستوى الاجتماعي الاقتصادي ينعكس على شيوع أساليب بعينها دون أخرى.

على مستوى المدرسة

في محاولة للتعرف على العلاقة بين نمط التعليم و أساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر شيوعاً داخل المدرسة كما يدركها الأطفال، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الإيجابية والسلبية التي يمارسها المعلمون داخل المدرسة، وقد تباينت هذه المدركات بتباين نوع التعليم (حكومي/ خاص)؛ حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لاستخدام المعلمين أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية أعلى مستوياته لدى الأطفال من ذوي التعليم الخاص، مقارنة بالأطفال ذوي نمط التعليم الحكومي. وقد أشار بعض الأطفال في السرديات إلى بعض الأساليب السلبية التي يمارسها معهم المدرسون داخل المدارس الحكومية؛ حيث أشارت إحدى الطالبات من مصر

إلى قائلة: "إن بعض المدرسين يميزون بين من يأخذ دروساً خصوصية ومن لا يأخذ"، وقالت: "من واجب المدرسين أن يتعاملوا مع الطلبة بطريقة واحدة؛ لذلك أتمنى أن تمنع الدولة مثل هذا النوع من الدروس أو تنظمه"، وقال طالب آخر: "إن التعليم اليوم أصبح متاحاً لذوي الدخل المرتفع، وإن ذوي الدخل المحدود لا مستقبل لهم؛ لذلك يجب على الدولة أن تتدخل لحماية كل الأطفال فقراء وأغنياء، وتمكينهم جميعاً من تعليم جيد".

٦. تباين مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة وفقاً للمستوى التعليمي للوالدين

لا شك أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دوراً مهمّاً في بناء شخصية الطفل والحفاظ على نموه، كما يعد المستوى التعليمي للوالدين أحد العوامل المهمة والمؤثرة في اتجاهات الوالدين وأساليبهم في تربية أبنائهم ومعاملتهم، وعليه نجد تبايناً كبيراً وواضحاً بين أساليب معاملة الآباء والأمهات لأبنائهم نتيجة لتباين مستويات تعليمهم؛ حيث يرتبط المستوى التعليمي للوالدين ارتباطا إيجابيّاً باستخدام أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الحوار والمناقشة والتوجيه والمشاركة ودعم ومساندة الأبناء، وهذا ما سنحاول إيضاحه في الجدول رقم (٩-١١)، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩-١١) متوسطات أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية والسلبية التي يمارسها الوالدان داخل الأسرة وفقاً لمستوى تعليم الأم والأب (ن = ١٢٦١)

نوع التعليم		الأسرة						المدرسة					
		أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
		ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
أمي	الوسط	٢١,٠٨	١٧,٤٥	١٧,٠٨	٢٦,٤١	١٤,٠٨	١١,٤٤	٢١,١٢	١٧,٤٣	١٧,١٩	٢٧,١٤	١٤,٧٦	١١,٨٣
	العينة	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢
	الانحراف المعياري	٣,٣٦٧	٢,٩٧٠	٢,٦٦١	٥,٦٩٩	٢,٤٦٥	٢,٠٤٨	٣,١٦٤	٢,٤٣١	٢,٢١١	٦,٠٨٧	٢,٧٢١	٢,٠٧١
يقرأ ويكتب	الوسط	٢١,٦١	١٧,٦٤	١٧,٤٤	٢٦,٥٣	١٤,٢٤	١١,٨٩	٢١,٨٣	١٧,٧٥	١٧,٤٩	٢٦,٤٤	١٤,٢٧	١١,٨٩
	العينة	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥
	الانحراف المعياري	٢,٨٥٢	٢,٤٣٣	٢,١٧١	٥,٦٩٣	٢,٩٤٣	٢,١٦٤	٢,٦٥٧	٢,٤١٢	٢,١٤٣	٥,٥٧٤	٢,٦٩٨	٢,٢٦٦
تعليم أساسي	الوسط	٢١,٢٨	١٧,٣٣	١٦,٩٠	٢٧,٣٦	١٤,٦٥	١١,٧٧	٢١,٤٩	١٧,٢٣	١٧,١١	٢٧,٣١	١٤,٣٢	١١,٨٧
	العينة	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢
	الانحراف المعياري	٢,٦٩٨	٢,٥٣٩	٢,٢٦١	٦,٥٧٠	٢,٦٩٩	٢,٠٧٧	٢,٦٣٩	٢,٧١٧	٢,٣٢٥	٦,٤٣٦	٢,٧٠٧	٢,٠٤٧
تعليم متوسط	الوسط	٢١,٩٣	١٧,٤٠	١٧,١٦	٢٦,٣٣	١٤,٤٢	١١,٦١	٢٢,٠٨	١٧,٥٢	١٦,٨٤	٢٦,٧٣	١٤,٢٢	١١,٥٣
	العينة	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤
	الانحراف المعياري	٣,٠٥٥	٢,٧١٠	٢,٣٩٦	٦,٣٨٣	٢,٧٦٧	٢,١٣٥	٣,١٠٦	٢,٧٥٧	٢,٥٥٤	٦,٦٨١	٢,٨٩١	٢,٠٦٧

تعليم فوق المتوسط	الوسط	٢١,٥٩	١٧,١٩	١٦,٧٠	٢٧,١٩	١٤,٥١	١١,٥٤	٢١,٤٤	١٧,٣٠	١٦,٩٠	٢٦,١٥	١٤,٤٠	١١,٣٧
	العينة	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨
	الانحراف المعياري	٣,١٨٦	٢,٦١١	٢,٣٨٠	٦,٩١٣	٢,٩٧٤	٢,١١٥	٣,٢١٤	٢,٥٦٠	٢,٢٥٢	٦,٦٦٨	٢,٩٦٣	٢,١٣٧
تعليم جامعي	الوسط	٢٢,٢٦	١٧,٥٦	١٧,٢٤	٢٥,٨٦	١٣,٩١	١١,٣٨	٢٢,٠٠	١٧,٤٣	١٧,١٤	٢٦,٠٩	١٤,١٠	١١,٣٥
	العينة	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٦٤٢	٤٦٢	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠
	الانحراف المعياري	٣,٠٧٣	٢,٦٠٢	٢,٢٦٩	٦,٦٨٥	٣,٠٨٠	٢,٣٥٠	٣,٢١٧	٢,٧٢٨	٢,٣٢٧	٦,٦٠٠	٣,٠٦٤	٢,٣٣١
فوق جامعي	الوسط	٢٢,٠٤	١٧,٦٩	١٧,١٥	٢٦,٠٤	١٤,٢٤	١١,٥٨	٢٢,٢٣	١٧,٦٧	١٧,٣٣	٢٦,٣٥	١٤,٠٨	١١,٨١
	العينة	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٤	٨٥	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠
	الانحراف المعياري	٣,٢٧٥	٣,١٥١	٢,٣٣٨	٧,١٥٩	٢,٩٧٩	٢,٣٣٢	٢,٩٧٤	٢,٦٧٤	٢,٣٢٥	٧,٠٦٤	٢,٩٥٠	٢,٢٠٦
إجمالي	الوسط	٢١,٨٧	١٧,٤٧	١٧,١٢	٢٦,٣٩	١٤,٢١	١١,٥٥	٢١,٨٧	١٧,٤٧	١٧,١٢	٢٦,٣٩	١٤,٢١	١١,٥٥
	العينة	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١
	الانحراف المعياري	٣,٠٨٣	٢,٦٥٩	٢,٣٣٠	٦,٥٤٩	٢,٩٣٦	٢,٢٢٢	٣,٠٨٣	٢,٦٥٩	٢,٣٣٠	٦,٥٤٩	٢,٩٣٦	٢,٢٢٢

جدول رقم (٩-١٢)

الفروق في أساليب التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الوالدان داخل الأسرة وفقاً لمستوى تعليم الأم والأب

الفروق في مدركات الأطفال وفقاً للنوع	الأسرة						المدرسة					
	أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية			أساليب التنشئة الإيجابية			أساليب التنشئة السلبية		
	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة	ديمقراطية والحرية	الدعم والمساندة	الحوار والمشاركة	الشدة والعنف	التسلط	التذبذب في المعاملة
قيمة ت	٣,١٧٦	٠,٧٣١	١,٨٨٣	١,٤٤١	١,٧٦٧	١,٢٢٣	١,٢٣١	١,٣٥٦	١,٤٣٣	٠,٣١٨	٠,٥١٢	١,٤٧٧
درجة الحرية	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٤	٠,٦٢٥	٠,٠٨١	٠,١٩٦	٠,١٠٢	٠,٢٩١	٠,٢٨٧	٠,٢٢٩	٠,١٩٨	٠,٩٢٨	٠,٨٠٠	٠,١٨٣

تكشف نتائج الجدول رقم (٩–١٢) عن أن المستوى التعليمي للأم له دلالة في استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية؛ حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مستويات تعليم الأم واستخدام أسلوب الديمقراطية والحرية في تنشئة الأبناء.أما فيما يتعلق بجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة بين مستوى تعليم الأم واستخدام الأساليب الإيجابية في تنشئة الأبناء، فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم؛ كان أسلوب التعامل مع الأطفال يأخذ التوجه الإيجابي؛ حيث يتباين استخدام أسلوب التنشئة القائم على الديمقراطية والحرية وفقاً للمستويات التعليمية المختلفة؛ فنجد أن استخدام هذا الأسلوب يرتفع بشكل متدرج وفقاً للمستوى التعليمي، فكلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الأمهات لهذا الأسلوب. وكان أكثر مستوى تعليمي يستخدم أسلوب الحرية والديمقراطية هو المستوى الجامعي بمتوسط (٢٢,٢٦)، أما باقي الأساليب الإيجابية فكانت فوق المتوسطات إن لم تكن ترقي لمستوى الدلالة . فنجد أن أكثر استخدام لأسلوب الدعم والمساندة كان في المستوى التعليمي فوق الجامعي بمتوسط (١٧,٦٩)، وأن أقل مستوى يستخدم هذين الأسلوبين هو المستوى الأمي بمتوسط (٢١,٠٨) لأسلوب الديمقراطية والحرية، (٢٣,٩٣) أما أسلوب الدعم والمساندة فقد كان مستوى التعليم الأساسي هو الأقل استخداماً لهذا الأسلوب بمتوسط (١٦,٧٠). يقول أحد الأطفال وهو طفل عمره ١٤ سنة، بالمرحلة الإعدادية: "إنني أفضل من أصدقائي؛ أمي تدللني وتوجهني وتنصحني وتعلمني طريقة التعامل مع الناس وتشجعني على ممارسة الرياضة والعزف. أما إذا تعلق الأمر بالدراسة فإنها صعبة معي، كما أنها تحدد أوقات مشاهدة التلفاز، وكذلك الحاسوب"، وكاد معظم الأطفال في المناقشات البؤرية يرون أن الأمهات يفضلن أسلوب الحوار والنقاش، ونبذ العنف.

أما بالنسبة إلى الأساليب السلبية، فنجد أن أسلوب الشدة والعنف يقل استخدامه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأمهات؛ حيث بلغ أقصى استخدام له لدى الأمهات من ذوي التعليم الأساسي بمتوسط (٢٧,٣٦)، ويتدرج في الانخفاض وفقاً للمستوى التعليمي حتى يصل إلى أقل استخدام له بين الأمهات ذوى التعليم الجامعي بمتوسط (٢٥,٨٦) (٢٩,٥١). وبذلك يتضح أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الأمهات لأساليب التنشئة الإيجابية وقلَّ استخدامهن لأساليب التنشئة السلبية، والعكس بالعكس.

أما فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للأب وعلاقته باستخدام أساليب التنشئة الاجتماعية مابين الأساليب الإيجابية والسلبية

فقد كشفت النتائج على أن استخدام أسلوب التنشئة القائم على الديمقراطية والتوجيه والحوار والمناقشة، أكثر استخداماً لدى الآباء من ذوي التعليم فوق الجامعي بمتوسط (٢٢,٢٣)، وأن الآباء من الأميين هم الأقل استخداماً لهذا الأسلوب في التعامل مع الأبناء وذلك بمتوسط (٢١,١٢).

أما بالنسبة إلى استخدام الآباء أساليب التنشئة السلبية، فنجد أن الآباء من ذوي التعليم المتوسط هم الفئة الأكثر استخداماً لهذه الأساليب القائمة على الشدة والتعسف والقسوة والعنف، وذلك بمتوسط حسابي قيمته (٢٧,٣١)، وقد احتل الآباء الأميون المرتبة الثانية في استخدام هذا الأسلوب بمتوسط (٢٧,١٤). في حين جاء الآباء من ذوي التعليم الجامعي في الترتيب الأخير في استخدام هذا الأسلوب، ويمكن أن نؤكد من خلال ما تمَّ التوصل إليه من النتائج السابقة أن هناك علاقة طردية بين المستوى التعليمي للوالدين وبين استخدام كل من الأساليب الإيجابية والسلبية في التنشئة الاجتماعية للأبناء؛ فكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين قلَّ استخدام الأساليب السلبية وزاد التوجه إلى استخدام الأساليب الإيجابية في تنشئة الأبناء.

> إطار (٩ -٢)
>
> مقولة إحدى الأطفال في المقابلات المتعمقة
>
> **"إن أنسب طريقة يتعامل بها الآباء والأمهات مع الأطفال من خلال الصداقة "فعندما يحب الطفل شخصاً معيناً داخل الأسرة فإنه يسهل أن يطيع كل توجيهاته؛ فمثلاً أنا أحياناً أرفض توجيهات والدي لأنه يعاملني بطريقة غير مقبولة لديَّ، ولكنني ألتزم بما تقدمه لي أمي لأنها تعاملني بطريقة لطيفة».**

وبالنظر إلى أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية على مستوى مجمل أساليب التنشئة الاجتماعية، يمكننا أن نخرج بنتيجة مهمة وهي أن الآباء يحتلون مركز الصدارة في استخدام الأساليب التي تنتهج منهج التنشئة القائم على العنف والشدة والتسلط داخل الأسرة، مقارنة بالأمهات، ويمكن تفسير ذلك على اعتبار أن الأب هو اللبنة الأساسية داخل الأسرة فهو المسئول عنها، وبالتالي هو المسئول عن ممارسة الثواب أو العقاب لأفرادها، كما أن الثقافة العربية تحدد صورة الأب باعتباره رمز الثواب والعقاب، وبيديه

زمام أمور الأسرة، ويدل ذلك على أن ثمة ميلاً واضحاً داخل الأسر العربية على التركيز على الأبوية [٦].

الخاتمة

ناقشنا في هذا الفصل مدركات الأطفال لأساليب التنشئة الاجتماعية الأكثر استخداماً داخل الأسرة والمدرسة، ومدى تباين هذه المدركات بتباين المتغيرات الديموجرافية للدراسة: (الدولة – النوع – العمر– المرحلة الدراسية – نوع الدراسة – مستوى تعليم الأم والأب)؛ حيث أوضحت النتائج بشكل جلي أن مدركات الأطفال لأساليب التنشئة داخل الأسرة والمدرسة؛ متنوعة تجمع ما بين مدركات إيجابية ومدركات سلبية، وأن هذه المدركات تباينت بشكل جوهري بحسب الدولة؛ مما يدلل على أن السياق الثقافي الاجتماعي الذي يوجه عملية التنشئة الاجتماعية يتباين من مجتمع لآخر، وبالتالي يختلف النهج الذي تسير فيه عملية التنشئة الاجتماعية وفقاً لهذا السياق الذي يحدد النمط الأكثر شيوعاً في التنشئة. فإذا كان السياق الثقافي الاجتماعي ينتهج نمط التنشئة الاجتماعية الإيجابي ويعمل على تعزيزه وتنميته داخل الأسرة والمدرسة، من خلال توحيد سياسة وخطاب التنشئة الاجتماعية الديمقراطي والابتعاد عن التناقض في أساليب التنشئة؛ انعكس ذلك على خلق أجيال تثق بأنفسها ولديها القدرة على تحمل المسئولية؛ أجيال تؤمن بقدرتها على المشاركة والاندماج في حياة المجتمع. أما إذا كان السياق الثقافي للمجتمع ينتهج الأساليب السلبية في التنشئة؛ فإنه بذلك تخرج إلى المجتمع أجيال تفتقد قيم المواطنة؛ أجيال تتسم بالعنف والتسلط والعدوانية، أجيال منسحبة من المشاركة المجتمعية، وهذا ما تؤكده الأدبيات المختلفة في أن خبرات الطفل التي يكونها عن نفسه عبر عملية التنشئة الاجتماعية، يكون لها تأثير واضح على شخصيته، فالطفل الذي يبدأ في النظر إلى نفسه على أنه غير مرغوب فيه أو منبوذ، قد يجد صعوبة في تغيير نظرته إلى نفسه بعد ذلك حتى ولو مر بخبرات عديدة مغايرة في الكبر، فخبرات الطفولة تكون ذات تأثير بارز في نمو شخصيته؛ حيث إن كثيراً من مظاهر التوافق أو سوء التوافق التي نلاحظها على سلوك الطفل يمكن إرجاعها إلى أساليب التنشئة التي يتلقاها سواء في الأسرة أو المدرسة [٧]. وهذا ما سيكشف عنه الفصل التالي بشكل أكثر تفصيلاً.

المـراجع

١- نجاح أحمد محمد دويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠١٠.

٢- أحمد زايد، وسميحة نصر، عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة، دراسة تحليلية فارقة للأساليب ومعدلات الانتشار، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة،٢٠٠٤.

٣- المرجع السابق.

٤- كمال نجيب، الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري، مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٠، ٢٠٠٨.

٥- أحمد زايد، وسميحة نصر، مرجع سابق.

٦- المرجع السابق.

٧- سيد محمد غنيم، سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٧٥.

الفصل العاشر

مخرجات التنشئة الاجتماعية للأطفال العرب:
التنشئة وتكوين الذات الفاعلة

الفصل العاشر
مخرجات التنشئة الاجتماعية للأطفال العرب: التنشئة وتكوين الذات الفاعلة

مقدمة

ينطلق هذا الفصل من مسلمة أساسية مفادها "حين لا تكون مخرجات التنشئة الاجتماعية منطقية ولها غاية من الحياة وهدف تسعى إليه يتجاوز ذاتها؛ فذلك يعني أننا في حاجة إلى مراجعات كبرى." إن الفرق بين مخرجات التنشئة الإيجابية ومخرجات التنشئة السلبية، هو الفرق بين إنسان حر وإنسان مقهور؛ فالتنشئة الإيجابية تخرج إنساناً حرّاً يعيد إنتاج المجتمع الحديث بكل ما يشمل المفهوم من تعددية وديمقراطية ومواطنة، وعلى النقيض التنشئة السلبية التي تنتج إنساناً مقهوراً يعيد إنتاج النظام الأبوي بما يشمله المفهوم من تسلطية واستبداد وتقليدية.

وتعد التنشئة الاجتماعية الركن الركين وحجر الزاوية في عملية بناء الشخصية وتكاملها، وتعمل عملية التنشئة جاهدة على بناء الشخصية بناءً سليماً يتماشى مع ثورة المعلومات والتقنيات التكنولوجية الحديثة في عصر العولمة والإنترنت والتي بات لها الأثر الفاعل في عملية البناء المعرفي للفرد والمجتمع، وما الحراك الاجتماعي الذي ظهر في الساحة العربية ابتداءً من تونس ومروراً بمصر والأقطار العربية إلا تأكيد واضح على الأثر الفاعل لهذه التقنيات في عملية الحراك الاجتماعي وخصوصاً في أوساط النشء والشباب [(1)]. وتعد التنشئة الاجتماعية أيضاً إحدى أهم العمليات الاجتماعية التي يتحول بواسطتها الفرد الذي تتحكم بسلوكه الغريزة إلى إنسان ممتلك للذات الاجتماعية والشخصية التي ينظم ويحكم سلوكها العقل بعمليات غاية في الدّقة والإحكام؛ لينبثق منها فعل فردي لكنه متقولب اجتماعيّاً بما لا يخرج عن نمط ثقافة الجماعة. ومن ثم يمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية بوصفها عملية يمكن من خلالها صياغة أفراد في قالب اجتماعي بحيث يتصرفون ضمن إطار هذا القالب دون أن يقيدهم أو يزعجهم، وينقلون صورته فيما بين أجيالهم، كما أنها

ترسم شخصية الطفل وسلوكه، بموجب التراث الثقافي والاجتماعي الذي تنقله من الجيل السابق؛ فهي تحوله من كائن تتمحور كل دوافعه واتجاهاته وميوله نحو ذاته، إلى شخص متحرر من أنانيته يشعر ويتصرف بكيان ذاته الاجتماعية.

وتشير الدراسات إلى أن هناك ارتباطاً بين سلوكيات الفرد (الإيجابية – السلبية) وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة. فإذا كانت التنشئة تتميز بالهدوء والحب فإن ذلك ينعكس على أبناء ذوي تكيف سليم[٢]. فالدفء، والدعم، والمساندة، والديمقراطية، والتسامح من الشائع أن تجدها مرتبطة بنتائج إيجابية؛ فالأطفال الذين يتلقون تنشئة ديمقراطية يميلون لأن يكونوا أكثر نضجاً نفسيّاً. أما المعاملة الوالدية القاسية والمتسلطة فهي مرتبطة بقوة طرديّاً مع السلوك العدواني والجانح[٣]. وقد أجرى بندورا Bandura (١٩٧٣) عدداً من البحوث التجريبية حول علاقة أساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة بأسلوب السلوك وانتهى إلى أن معايشة الفرد لأسلوب تنشئة يتسم بالتسامح والود من شأنه أن ينمو بشخصيته نحو السواء، أما معايشة الفرد لأسلوب يتسم بالتسلط والتشدد فمن شأنه أن يعزز ممارسة الطفل للسلوك العدواني. وقد تبين أن الطلاب الذين أدركوا تفاعل والديهم معهم بطريقة ديمقراطية يميلون إلى التسامح والإثابة في تفاعلهم، بينما مال الذين وصفوا طريقة تفاعل والديهم معهم بأنها طريقة متشددة وتسلطية إلى أن يكونوا أكثر توتراً وعدواناً في تفاعلهم[٤]. كذلك فإن الاتساق بين الوالدين في أنواع التحكم التي يمارسونها واستجابتهم لأطفالهم مرتبطان بتطور إيجابي للأبناء بما في ذلك معدل أعلى للثقة بالنفس. ولم يعد سرّاً أن المعاملة التي يتلقاها الطفل من والديه داخل الأسرة ذات علاقة وثيقة، بما يمكن أن تكون عليه شخصيته وسلوكه وقيمه وتوافقه[٥].

ومن البدهي أن محاولة التعرف على السلوكيات السلبية الناتجة عن عملية التنشئة الاجتماعية، تعد مطلباً أساسيّاً لعديد من البحوث والدراسات، فقد أرجعه البعض إلى أسباب من داخل العملية التنشيئية، مصدرها المنشأ أو المنشئ أو البيئة الاجتماعية، وبعضها من خارج العملية التنشيئية، مصدرها الطبيعة أو الإنسان. وقد أدى ظهور وانتشار هذه الممارسات السلبية بالعلماء إلى وضع النظريات والفروض لكيفية الوقاية منها أو حتى التقليل من آثارها. فالإنسان لا يشعر بالهواء الذي يعيش فيه إلا حين تهب الرياح، ولا يشعر بالحياة الاجتماعية التي تغمره إلا متى طرأ عليها طارئ من الاضطراب. ومن ثم فقد نشطت الدراسات الاجتماعية في عالمنا العربي عندما حدث اضطراب في

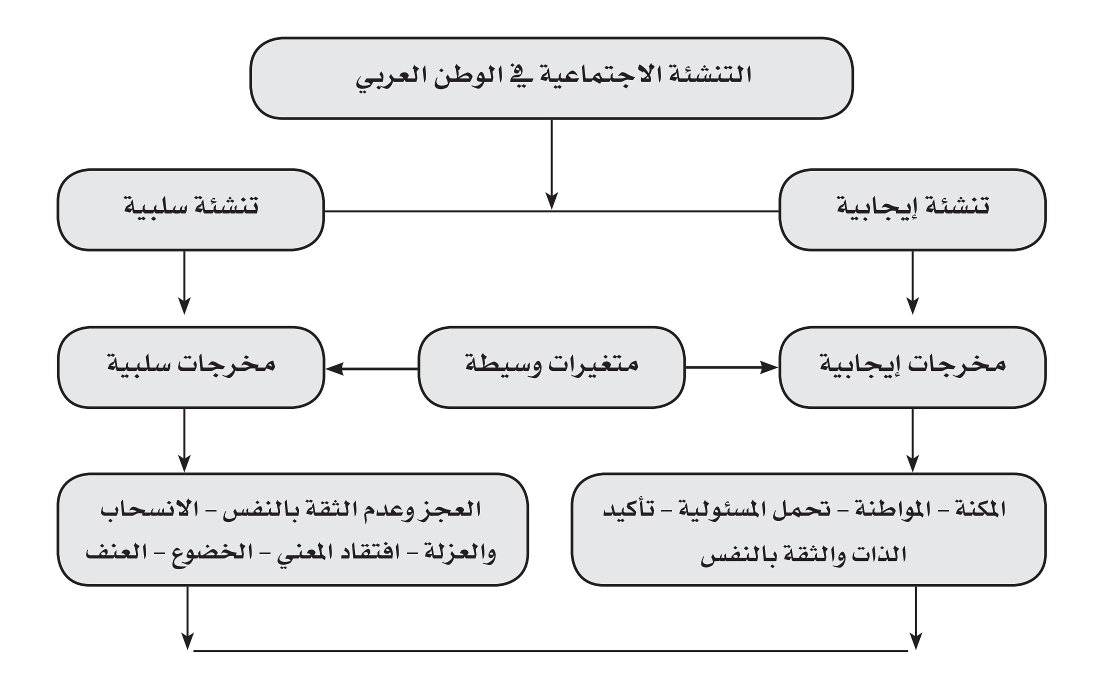
الأسلوب المتسلط: ويترك هذا الأسلوب كثيراً من الآثار على الطفل، منها: شعور الطفل بالنقص وعدم الثقة بالنفس، والشعور الحاد بالذنب والارتباك، وعدم القدرة على تحمل المسئولية والميل إلى الانسحاب، وكره السلطة والضيق النفسي والرهبة والخوف، وضعف الانتماء، وعدم التمتع بالحرية حتى لو منحت له في مستقبل حياته، وقد ينتهج الطفل منهج والديه فيما بعد عندما يكبر عن طريق التقليد والتقمص لهما، والميل إلى الإخلال بالنظام والانضباط في حال عدم انتباه أو غياب أحد الوالدين(٨)، التبعية، والأنانية (مركزية الذات)، والإحباط والاضطرابات الانفعالية والتوافقية، والعدوانية والقلق والحزن والاكتئاب. إن العقوبة الجسدية والمعنوية تمثل عوامل هدم وتشويه للشخصية عند الأطفال، وتعمل على تعطيل طاقات العقل والتفكير والإبداع لديهم.

أسلوب الحماية الزائدة: ويؤثر هذا النمط على النمو المتكامل للطفل، من حيث عدم تحمل الطفل للمسئولية، وعدم تحمله لمواقف الفشل والإحباط في حياته، وتوقع الإشباع المطلق لحاجاته من المجتمع فيما بعد، ونمو نزعة الأنانية وحب التملك (٩).

الأسلوب المتسلط: يتضمن التسلط الميل إلى فرض الطاعة والسلوك مع عدم التساهل في التعبير عن النزعات العدوانية أو الجنسية، ويعتبر النظام القائم على الصلابة عاملاً مهمّاً من عوامل تشويه الضمير، فإذا زاد التسلط في فرض هذا الأسلوب فإن الطفل لا يتحول إلى إنسان شديد الطاعة فحسب، بل إلى شخص تزداد لديه مشاعر الذنب والقلق والضبط الشديد للنفس (١٠).

الأسلوب المعنف: يتسم هذا الأسلوب باستخدام العقاب بمختلف أشكاله (جسدي- لفظي- سحب الحب أو العزلة)، ومن آثار هذا الأسلوب إنتاج شخصيات إرهابية حقودة أو خائفة تتميز بالعجز والقصور، وتكوين شخصيات سلبية تشعر بالضعف وعدم القدرة على تحمل المسئولية، وتكوين العقد النفسية كعقدة الذنب وعقدة النقص...إلخ، وتعطيل طاقات الإبداع والابتكار، وإنتاج الشخصيات العصابية الانفعالية كالشخصية الانطوائية(١١).

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن صياغة التصور التالي الذي يعرض من خلاله هذا الفصل العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والمخرجات السلوكية للأطفال على النحو الموضح بالشكل التالي:



ويمكننا هذا التصور من طرح سؤالين رئيسين يحاول هذا الفصل استجلاءهما وهما:

- ما أهم المخرجات السلوكية للتنشئة الاجتماعية في البلدان العربية – محل الدراسة؟
- وهل تتباين هذه المخرجات وفقاً للمتغيرات– موضع البحث (الدولة– والنوع الاجتماعي– وعمر الطفل – والمرحلة الدراسية – ونوع التعليم – والحالة التعليمية للأم – والحالة التعليمية للأب)؟

وفيما يلي نحاول الإجابة عن هذين السؤالين.

أولاً: المخرجات السلوكية للتنشئة في البلدان العربية - محل الدراسة: رصد للواقع

بعد أن تعرفنا في الفصول السابقة على أساليب التنشئة في البلدان العربية كما يدركها الأبناء داخل الأسرة والمدرسة، وكما يمارسها الوالدان بالفعل، والسياق الاجتماعي الثقافي الذي تتم فيه. نحاول عبر هذا المحور التعرف على ما أسفرت عنه هذه التنشئة من سلوكيات (مخرجات) فعلية للأطفال في عينات الدراسة، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة مخرجات عملية التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية – محل الدراسة والموضحة بالجدول رقم (١٠– ١).

جدول رقم (١٠- ١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمخرجات التنشئة

مخرجات التنشئة في البلدان العربية - محل الدراسة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الإيجابية	المكنة	٢١,١	٣,٠	٣
	تحمل المسئولية	١٤,١	٢,٦	٤
	المواطنة والمشاركة والاندماج	٢٨,٧	٣,٨	١
	تأكيد الذات والثقة بالنفس	١٣,٩	١,٩	٦
السلبية	العجز وعدم الثقة	٢٠,٨	٣,٥	٢
	الانسحاب والعزلة	٧,٤	٢,٠	٩
	افتقاد المعني	٨,٧	٢,٤	٨
	الخضوع	٩,٩	١,٩	٧
	العنف والعدوانية	١٣,١	٣,١	٥

جاءت البيانات لتؤكد بشكل جلي على أن البيئة العربية تحمل بين طياتها المخرجات الإيجابية والسلبية معاً. فيوضح الجدول (١٠-١) أن المتوسط الحسابي لمخرجات التنشئة تراوح ما بين (٢٨,٧) (للمواطنة والمشاركة والاندماج) بوصفه أعلى متوسط حسابي و(٧,٤) (الانسحاب والعزلة) باعتباره أدنى متوسط حسابي. وهذه نتيجة متسقة ومهمة فالطفل الذي يؤمن بقيم المواطنة وما تتضمنه من المشاركة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي، لن يكون بحال منعزلاً ومنسحباً من المجتمع. وكأننا أمام متصل يبدأ من المشاركة والاندماج وينتهي بالعزلة والانسحاب. ففي حين جاءت المواطنة في المرتبة الأولى بوصفها سلوكاً فعليّاً للأطفال العرب، جاء العجز وعدم الثقة بالنفس في المرتبة الثانية، يليه المكنة، فتحمل المسئولية (كمخرجات إيجابية) في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي. وجاءت المخرجات السلبية (باستثناء العجز وعدم الثقة بالنفس) في المرتبة الدنيا من حيث وجودها بوصفها مخرجات للتنشئة (حيث جاء الانسحاب والعزلة في المرتبة التاسعة، وافتقاد المعنى في المرتبة الثامنة، والخضوع في المرتبة السابعة، والعنف والعدوانية في المرتبة الخامسة).

وتشير هذه النتائج إلى أن الطفل العربي يميل - بشكل عام - نحو السلوكيات الإيجابية أكثر من السلوكيات السلبية؛ ومع ذلك فمخرجات التنشئة العربية لا تأخذ نمطاً

ثابتاً (موجباً مطلقاً أو سالباً مطلقاً) بل تتمازج المخرجات الإيجابية والسلبية؛ ففي الوقت الذي ترتفع فيه متوسطات المخرجات الإيجابية يأتي العجز وعدم الثقة باعتباره مخرجاً سلبيّاً في المرتبة الثانية. وفي الوقت الذي تنخفض فيه المتوسطات الحسابية للمخرجات السلوكية السلبية يأتي تأكيد الذات والثقة بالنفس في المرتبة السادسة. ويرجع المشاركون أسباب مثل هذه المخرجات إلى اختلاف نمط التنشئة، وفي هذا تقول مريم ٣٤ سنة وهي إحدى المشاركات في سرديات المعلمين بتونس: "كلما تقدمت في السن وعايشت وضعيات جديدة، أدركت قيمة التربية التي نشأت عليها. لقد كنت أمقت القسوة والقيود المفروضة عليَّ نتيجة لحرماني من الاختلاط واللعب مع الأطفال. فقد كان عليَّ الذهاب مع والدتي لمباشرة الأعمال الفلاحية. ولكن بفضل هذه التربية تعلمت النضال وتحدي الصعاب والاعتماد على النفس، وأعتقد الآن أنها كانت تربية مثالية؛ حيث وفقنا أنا وإخوتي في الدراسة وحققنا ما كان يحلم به أبوانا. ومع ذلك كان بإمكاني أن أكون أحسن لو تمَّ الاهتمام بحالتي النفسية، فقد كنت أشعر بفراغ عاطفي. كان أبي وأمي مشغولين طوال الوقت بتوفير لقمة العيش لي ولإخوتي". وتشير مشاركة أخرى عمرها ٣٨ سنة في خبرة تنشئتها فتقول: "تربيت في أسرة سيطرت فيها الأم سيطرة قوية وكان الأب حنوناً ولكنه مسالم جدّاً، وكانت تعاملني بقسوة شديدة.. وكنت أستجيب لها بعصيان أوامرها والامتناع عن القيام بشئون المنزل...عشت مراهقة صعبة وقد حاولت الانتحار أكثر من مرة. أمي لم تساعدني لكي أكمل دراستي وزوجتني. سافرت مع زوجي إلى إيطاليا وساءت حالتي وأتناول الآن الحبوب المهدئة. أحمِّل أمي وطريقة تعاملها معي مسئولية ما وصلت إليه ولولا سيطرة أمي لكنت أفضل... لقد نشأت نشأة تعيسة". بينما تقول أخرى: "تلقيت تربية شاملة قائمة على الجانب المعرفي والأخلاقي والديني. كان أبي يتميز بالشدة والصرامة ولا يتهاون في الخطأ مهما كان بسيطاً. علمنا الصدق والإخلاص والثقة والاجتهاد وإتقان العمل...حقيقة أرى والدي سابقاً لعصره".

وتدعونا هذه النتيجة للتعرف على الفروق في هذه المخرجات عبر متغيرات الدراسة، بمعني هل هناك متغيرات وسيطة يمكن أن تسهم في تباين المخرجات السلوكية لدى الأطفال العرب المعرضين لأنماط تنشئة بعينها؟ أما سوف تظل الصورة على النحو الذي قدمناه آنفاً؟

ثانياً: التباين في المخرجات السلوكية عبر متغيرات الدراسة

بعد استقراء التراث البحثي المرتبط بالعوامل الفاعلة في عمليات التنشئة، ومن ثم مترتباتها، اتضح أن ثمة مجموعة من المتغيرات التي تلعب دوراً فاعلاً في أساليب التنشئة وتأثيراتها على الأطفال؛ فالسياق الاجتماعي والثقافي وحتى السياسي والاقتصادي يلعب دوراً كبيراً فيما نراه من سلوكيات للأبناء. وتشير الأدبيات إلى تعدد العوامل التي كان لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية سواء كانت عوامل داخلية أم خارجية تحيط بالإنسان، وتؤثّر عليه بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تُسمّى المحيط. وهذه العوامل المتعدّدة تؤثِر في الإنسان عبر مراحله المختلفة. وأهمّ هذه العوامل المحيطة: العوامل الداخلية (الدين، والأسرة وعدد أفرادها، وطبيعة العلاقات داخل الأسرة، والطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسرة، والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين، ونوع الطفل(ذكر أو أنثي) وترتيب ميلاده)، والعوامل الخارجية (المؤسسات التعليمية، والرفاق والأصدقاء، ودور العبادة، ووسائل الإعلام، وثقافة المجتمع، والوضع السياسي والاقتصادي للمجتمع) [١٢].

١. تباين مخرجات التنشئة عبر متغير الدولة

إن الإنسان لا يحيا وحده ولكي تكتمل شخصيته وتنتظم سلوكياته وأفكاره وحركته العقلانية داخل المجموعة الإنسانية، ومع نفسه أيضاً، لابد من مكملات أخرى تدعم وتبلور شخصيته عبرها ولابد أن تكون هناك مواد متعددة تديم صحته الجسمانية والعقلية والنفسية والفكرية وتغذيها بما هو مناسب لها[١٣]، ويأتي المجتمع الذي ينشأ الطفل في كنفه (الدولة) وثقافة هذا المجتمع (لكل مجتمع ثقافته الخاصة المميزة له والتي تكون لها صلة وثيقة بشخصيات من يحتضنهم من الأفراد؛ لذلك فثقافة المجتمع تؤثر بشكل أساسي في التنشئة وفي صنع الشخصية القومية) والوضع السياسي والاقتصادي للمجتمع (حيث إنه كلما كان المجتمع أكثر هدوءاً واستقراراً ولديه الكفاية الاقتصادية أسهم ذلك بشكل إيجابي في التنشئة الاجتماعية، وكلما اكتنفته الفوضى وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي كان العكس هو الصحيح)، إلى جانب ما تضعه الدولة من السياسات والبرامج الكفيلة بتنشئة الأطفال التنشئة الصحيحة في المجالات كافة في إطار من الحرية والكرامة الإنسانية والقيم الروحية والاجتماعية؛ يأتي كل ذلك باعتباره عوامل مجتمعية لها بالغ الأثر في المخرجات السلوكية للأطفال. ولا تغيب عنا ونحن بصدد دراسة دور الدولة في نواتج

التنشئة الاجتماعية المقولة التي تؤكد على أن "الإنسان ابن البيئة". وفي ضوء هذه المقولة نحاول التعرف على التباين في مخرجات التنشئة وفقاً للتباين في الدول العربية – محل الدراسة وهو ما يوضحه الجدولان رقما (١٠–٢) و(١٠–٣).

جدول رقم (١٠-٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمخرجات الإيجابية والسلبية

وفقاً لمتغير الدولة (ن = ١٢٦١)

الدولة		مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
		المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
تونس	المتوسط	١٩,٧	١١,٢	٢٥,٥	١٣,٢	٢٢,٥	٨,٩	٩,٦	١١,٠	١٦,٠
	العينة	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦	٢٣٦
	الانحراف المعياري	٢,٣	١,٧	٢,٢	١,٥	٢,٥	١,٥	١,٥	١,٦	١,٩
السعودية	المتوسط	٢٠,٩	١٤,٣	٢٨,٧	١٣,٧	٢٠,٤	٦,٨	٧,٩	٩,٥	١٢,٤
	العينة	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥	١٦٥
	الانحراف المعياري	٢,٨	٢,٢	٤,٠	٢,٠	٣,٣	١,٩	٢,٣	١,٨	٢,٨
السودان	المتوسط	٢١,٧	١٤,٥	٢٩,٦	١٣,٩	٢٠,٤	٧,٠	٨,٤	١٠,٠	١٢,٥
	العينة	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥	٢٣٥
	الانحراف المعياري	٢,٨	٢,١	٣,٥	١,٩	٣,٥	١,٩	٢,٥	١,٨	٢,٦
العراق	المتوسط	٢١,٣	١٤,٨	٢٨,٨	١٤,٠	٢١,٤	٧,٦	٩,١	٩,٩	١٣,٢
	العينة	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧	٢٤٧
	الانحراف المعياري	٢,٧	٢,٢	٣,٥	١,٩	٣,٦	١,٩	٢,٤	١,٩	٢,٩
لبنان	المتوسط	٢٢,٢	١٥,٤	٣٠,٥	١٤,٢	١٩,٢	٦,٥	٨,١	٩,٤	١٢,١
	العينة	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧	١٣٧
	الانحراف المعياري	٢,٧	٢,١	٣,٧	١,٨	٣,٤	٢,٠	٢,٢	١,٩	٣,١

مصر	المتوسط	٢١,٠	١٥,٠	٢٩,٨	١٤,٢	٢٠,١	٧,٢	٨,٧	٩,٤	١١,٩
	المتوسط	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١	٢٤١
	الانحراف المعياري	٣,٩	٢,٤	٣,٦	٢,٢	٣,٨	١,٩	٢,٦	١,٨	٣,٣
الإجمالي	المتوسط	٢١,١	١٤,١	٢٨,٧	١٣,٩	٢٠,٨	٧,٤	٨,٧	٩,٩	١٣,١
	المتوسط	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٦	٣,٨	١,٩	٣,٥	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١

جدول رقم (١٠-٣)

دور متغير الدولة في تباين مخرجات التنشئة

الدولة	مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
	المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
قيمة ف	١٧,٤	١١٥,٤	٥٧,٠	٨,٤	٢٣,٢	٤٦,١	١٥,٢	٢٥,١	٦٩,٢
درجة الحرية	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

وتشير النتائج بشكل واضح إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (بلغت مستويات الدلالة ٠,٠٠١) في مخرجات التنشئة الاجتماعية وفقاً لمتغير الدولة. فقد تباينت المخرجات السلوكية للأطفال بتباين دولة النشأة. واللافت للنظر في هذه النتائج هو موقف أطفال دولة تونس في مقابل موقف أطفال لبنان؛ ففي حين ارتفعت المتوسطات الحسابية الخاصة بالمخرجات الإيجابية مثل المكنة (٢٢,٢ ± ٢,٧)، وتحمل المسئولية (١٥,٤ ± ٢,١)، وتأكيد الذات (١٤,٢ ± ١,٨)، والمواطنة (٣٠,٥ ± ٣,٧) في دولة لبنان وانخفضت بشكل جوهري في دولة تونس. وعلى النقيض تماماً حصل أطفال دولة تونس على درجات مرتفعة على المخرجات السلبية بالمقارنة بدولة لبنان وبخاصة زيادة مشاعر العجز وضعف الثقة بالنفس (٢٢,٥ ± ٢,٥)، والانسحاب والعزلة (٨,٩ ± ١,٥). كما ارتفعت درجات أطفال دولة تونس على باقي المخرجات السلبية حيث ارتفعت على متغير شعور الطفل بافتقاد

المعنى (٩,٦± ١,٥) بالمقارنة بدولة السعودية (٧,٩± ٢,٣)، وعلى المخرجات المرتبطة بالخضوع (١١,٠± ١,٦ في تونس)، بالمقارنة بدولة مصر (٩,٤± ١,٨)، والمخرجات الخاصة بالعنف والعدوانية (١٦,٠± ١,٩ لأطفال تونس) في مقابل (١١,٩± ٣,٣ لأطفال مصر).

وتدعونا هذه النتيجة إلى طرح السؤال التالي: كيف أثرت ثورات "الربيع العربي" في الأطفال؟ فإذا كانت تونس هي الدولة التي بدأت الشرارة الثورية من خلالها وأعقبتها مصر، فإنه من الواضح أن تأثير هذا الحراك الثوري كان له بالغ الأثر على الطفل التونسي بشكل أكبر من الطفل المصري. فقد تفسر هذه النتيجة في ضوء المتلازمة التي تحدث بعد الثورات ويكون الأطفال في الغالب هم ضحيتها.

فقد أوضحت الدراسات أنه عقب اندلاع أحداث ما سمي بـ"الربيع العربي" زاد الشعور بالإحباط النفسي وما صاحبه من انتشار لحالة اللامبالاة والسلبية والميول الانتحارية وبخاصة لدى صغار السن، كما حدث ما سمي بـ"اضطراب ما بعد الصدمة" والذي ينتج عن التعايش مع أعمال العنف والصراعات المسلحة، والتعرض لمشاهد القتل الوحشي والتعذيب من خلال متابعة وسائل الإعلام؛ مما يتسبب في انتشار حالات الاكتئاب والتوتر، والخوف من المستقبل، والنزوع نحو العنف، ويُعد الأطفال الفئة الأكثر تأثراً بهذه الاضطرابات؛ مما يؤثر على تنشئتهم وسلامتهم النفسية. وفي هذا السياق، يرى مراقبون أن ثورات ما سمي بـ"الربيع العربي" عادت بالاضطرابات النفسية على شعوبها التي تاقت إلى الحرية والعدالة الاجتماعية، فجنت الرعب والخوف والمستقبل الغامض، بغض النظر عن بعض الاستثناءات[١٤]. كما أوضح هشام الخولي (٢٠١١: ١٤٦) أنه في حالة عدم توافر أحاسيس الأمن النفسي تكون الكارثة خصوصاً مع الثورات، فكل ثورة تتحول إلى نقمة إذا دام طويلاً هذا الحال، حيث لا استقرار ولا هدوء؛ فينعكس أثر الخوف من المجهول على كل فئات المجتمع وتسود حالة من الفوضى، وما يصاحبها من نظرة سلبية إلى الذات والعالم والمستقبل، وعدم الإدراك الصحيح والحقيقي للواقع، وانتفاء الشعور بالمسئولية، والإسراف في الشك، والإسراف في عدم اليقين، وقد يصل الأمر إلى انعدام اليقين والتملق والنفاق في التعامل مع الآخرين والفساد تجاه الآخرين، والاستغلال والانحراف والقلق[١٥].

٢. تباين مخرجات التنشئة الاجتماعية عبر متغير النوع الاجتماعي

وبمقارنة مخرجات التنشئة الاجتماعية (السلبية والإيجابية) عبر متغير نوع الطفل، أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مخرجات التنشئة باستثناء الفروق في العنف والعدوانية لصالح الذكور (كانت ت دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٠١) باعتبارها أحد المخرجات السلبية، وتأكيد الذات والثقة بالنفس لصالح الذكور (كانت ت دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٤). (انظر جدول رقم ١٠-٤).

جدول رقم (١٠- ٤)

الفروق بين الذكور والإناث في مخرجات التنشئة

مخرجات التنشئة في البلدان العربية -محل الدراسة الإيجابية		الذكور (ن = ٦١٠)			الإناث (ن = ٦٥١)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب		
الإيجابية	المكنة	٢١,١١	٣,٠٢	٢	٢١,٠٤	٣,٠١	٢	٠,٤٠٣	٠,٦٨٧
	تحمل المسئولية	١٤,٠٣	٢,٥٥	٤	١٤,١٤	٢,٦٠	٤	٠,٧٤٨	٠,٤٥٥
	المواطنة والمشاركة والاندماج	٢٨,٥٥	٣,٧٨	١	٢٨,٨٤	٣,٧٩	١	١,٣٩	٠,١٦٦
	تأكيد الذات والثقة بالنفس	١٣,٩٦	١,٨٩	٥	١٣,٧٥	١,٩٨	٥	٢,٠٣	٠,٠٤٢
السلبية	العجز وعدم الثقة	٢٠,٩٢	٣,٤٨	٣	٢٠,٧٤	٣,٥٣	٣	٠,٩١٧	٠,٣٥٩
	الانسحاب والعزلة	٧,٤٧	١,٩٨	٩	٧,٤٠	٢,٠٣	٩	٠,٦٧١	٠,٥٠٢
	افتقاد المعنى	٨,٧٦	٢,٣٧	٨	٨,٦٦	٢,٣٣	٨	٠,٧٣١	٠,٤٦٥
	الخضوع	١٠,٠١	١,٩٣	٧	٩,٨٥	١,٨٣	٧	١,٤٩	٠,١٣٥
	العنف والعدوانية	١٣,٤٢	٣,١٢	٦	١٢,٨٢	٣,٠٩	٦	٣,٤٣	٠,٠٠١

وتفيد الدراسات أن هناك فروقاً بين الجنسين في السلوك العدواني "فالأطفال الذكور يميلون إلى العنف ويكونون أكثر عدوانية من الإناث"، ويرى الباحثون أن السبب في ذلك هو تعزيز الآباء والأمهات لاشعوريّاً لهذا النوع من السلوك. كما يكثر التسامح مع عدوان الولد وأحياناً يشجع عليه مما يدعم العدوان عند الذكور، فقد تبين في كثير من الدراسات أن

الأمهات أقل تسامحاً مع عدوان بناتهن؛ لأن العدوان لا يتفق مع النمط السلوكي الأنثوي حسب الثقافة. ولوحظ أن شجار البنات وعدوانهن في الغالب يكونان لفظيْن كلاميين ويدور حول موضوعات محددة (عتاب، غيرة، تفاخر)، كما قد يتجه عدوانهن نحو أنفسهن وذلك من خلال ممارسة العقاب الذاتي والتضحية، بينما تكون عدوانية الذكور فيزيقية وتدور حول الملكية وانتزاعها والقيادة ومخالفة تعاليمها وخرقها وتتخذ شكل الهجوم الجسدي الذي يتجه نحو الصبيان الآخرين خاصة[١٦]. وقام سيروشى وآخرون (Ciarrochi, et al., 2001) بدراسة على عينة من المراهقين بلغت (١٣١) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) عاماً. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيّاً بين الجنسين في أبعاد التعبيرات الانفعالية، والمهارات الاجتماعية، والتحكم في الانفعالات لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيّاً بين الجنسين في بعدى تقدير الذات والتوكيدية لصالح الذكور(١٧).

ويعد جنس الطفل من العوامل المهمة والمؤثرة في معاملة الوالدين ، ففي الوقت الذي يشعر فيه الأبناء الذكور أنهم يعاقبون أكثر، ترى الإناث أن أمهاتهن تراعيهن بدرجة أعلى؛ حيث أشارت دراسة (محمد عزت كاتبي، ٢٠١٢) إلى أن الأبناء الذكور أكثر تعرضاً من الإناث للعنف الأسري[١٨]، بينما نجد في بعض المجتمعات العربية أن للذكور مكانة واضحة عن الإناث وبخاصة قرب الطفولة المتأخرة وما بعدها وهو ما أكدته دراسة (عبير صلاح العريشي، ٢٠١٠) [١٩]؛ حيث أشارت إلى أن الآباء يقومون بالاهتمام ورعاية الأبناء الذكور أكثر من الاهتمام برعاية الإناث؛ مما ينعكس على النمو النفسي للأبناء وتكوين شخصياتهم، فيتوقع من كل فرد تبعاً لجنسه سلوك واتجاهات وخصائص معينة تندرج في مدى إدراكه للمعاملة الوالدية. وبتقدم الأطفال في العمر، تظهر الفروق الفردية ويتمايز السلوك الانفعالي نتيجة لاختلاف البيئة الاجتماعية وخبرات التعليم لديهم. وربما يرجع ذلك إلى أسلوب التفرقة في معاملة الأبناء وعدم المساواة بينهم والذي يعد من أكثر الأساليب الوالدية شيوعاً فى مجتمعنا العربي وخصوصاً التفرقة بين الذكور والإناث، فالذكر في مجتمعنا له مكانة خاصة. حيث يجد الصبي من العناية والتسامح والتقبل والحرية أضعاف ما تجد الصبية، وقد يكون ذلك ناتجاً عن الموروث الثقافي للمجتمع الذي يميل إلى تفضيل الذكر على الأنثى إذ يجد في الذكر امتداداً للأب الذي يحمل اسمه ويتحمل معه أعباء الأسرة مستقبلاً بخلاف الأنثى التي تشكل عبئاً لا ينتظر منه مردود مجزٍ[٢٠]. الأمر الذي يكون من شأنه أن يؤدى إلى شخصية أنانية تعودت أن

تأخــذ دون أن تعطـي أي مقابـل ولا ينتظـر منهـا خيـر كثير لمجتمعها، وتتسم بدرجة عالية من العنف والعدوانية.

ويلعب متغير النوع دوراً مهمّاً في تحديد طبيعة السلوك التوكيدي ودرجته لدى كُلٍّ من الذكور – الإناث. وفي هذا الصدد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها هولاندزورث، ١٩٧٧م، أن هناك فروقاً بين الجنسين في المهارات التوكيدية، وأن التوكيدية لدى الذكور أعلى منها عند الإناث، وأن الذكور يتفوقون على الإناث في التوكيدية مع الرؤساء، وحين يتفاعلون مع أفراد من الجنس الآخر، ويتفوق الإناث على الذكور في مواقف التعبير عن المشاعر العاطفية ومواقف التعبير عن الشكوى. وهذه الاختلافات تعزى إلى التوقعات الاجتماعية والأطر الثقافية للمجتمع؛ حيث يتم تشجيع الذكور على ممارسة المهارات التوكيدية مقارنةً بالإناث [٢١].

٣. تباين مخرجات التنشئة الاجتماعية عبر متغير السن والمرحلة الدراسية

إنّ عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال هي عملية مطّردة؛ إذ إنّه مع تقدم العمر بهم ينزعون إلى الاقتداء بالآباء والكبار من خلال مبدأ التنميط النوعي الذي يتم عبره اكتساب الذكور من الأطفال المعايير السلوكية والميول والاهتمامات الخاصة بالذكور من الكبار، ويتم فيه اكتساب الإناث من الأطفال المعايير الخاصة بالإناث من الكبيرات [٢٢]. ويشير بلوم في هذا الصدد إلى أن الطفل يكتسب ٣٣٪ من معارفه وخبراته ومهاراته في السادسة من العمر، ويحقق ٧٥٪ من خبراته في الثالثة عشرة من عمره. ويصل هذا الاكتساب إلى أَوْجِهِ في الثامنة عشرة من العمر. ويشير علماء البيولوجيا أيضاً إلى أن دماغ الطفل يصل إلى ٩٠٪ من وزنه في السنة الخامسة من العمر، وإلى أن ٩٥٪ من وزنه في العاشرة من العمر. وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الإنسان على المستوى البيولوجي. ومن المعروف أن نمو الدماغ في أثناء الطفولة يترافق بزيادة مرموقة في القدرات العقلية عند الأطفال. ويرجع فرويد، كما هو معروف، الأمراض النفسية من مخاوف واضطرابات، وعقد نفسية إلى مرحلة الطفولة المبكرة، وإلى الخبرات النفسية القاسية التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، فإذا عاش الطفل خلال هذه المرحلة في كنف الأسرة، فإن للأسرة دوراً حاسماً في تحديد شخصية الطفل، وتحديد مستوى نمائه وتكامله. على مختلف المستويات الانفعالية والمعرفية والجسدية والاجتماعية.

جدول رقم (١٠- ٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية للمخرجات الإيجابية والسلبية وفقاً لمتغير العمر (ن = ١٢٦١)

الدولة		مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
		المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
٨ - ١٠ سنة	المتوسط	٢٠,٦	١٤,٠	٢٨,٦	١٣,٧	٢٠,٢	٦,٥	٧,٥	٩,٤	١٢,٦
	العينة	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥	٤٥
	الانحراف المعياري	٢,٧	٢,١	٤,٣	٢,٠	٣,٦	١,٩	٢,٣	١,٨	٢,٨
١١ - ١٤ سنة	المتوسط	٢١,١	١٤,٠	٢٨,٥	١٣,٣	٢٠,٨	٧,٥	٨,٣	١٠,١	١٣,٣
	العينة	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩	٦٨٩
	الانحراف المعياري	٢,٩	٢,٦	٣,٩	١,٩	٣,٥	٢,١	٢,٤	١,٩	٣,١
١٥ سنة فأكثر	المتوسط	٢١,٢	١٤,٣	٢٩,٠	١٣,٩	٢٠,٨	٧,٥	٨,٧	٩,٨	١٢,٩
	العينة	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧	٥٢٧
	الانحراف المعياري	٣,٢	٢,٥	٣,٥	٢,٠	٣,٥	١,٩	٢,٣	١,٩	٣,١
الإجمالي	المتوسط	٢١,١	١٤,١	٢٨,٧	١٣,٩	٢٠,٨	٧,٤	٨,٧	٩,٩	١٣,١
	العينة	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٦	٣,٨	١,٩	٣,٥	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١

جدول رقم (١٠- ٦) دور عمر الطفل في تباين مخرجات التنشئة

الدولة	مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
	المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
قيمة ف	٠,٧	١,٩	٢,٣	٠,٣	٠,٨	٥,٠	٧,٤	٤,٧	٣,٤
درجة الحرية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
مستوى الدلالة	٠,٥١	٠,١٥	٠,١٠	٠,٧٧	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٠٠١	٠,٠١	٠,٠٣

جدول رقم (١٠- ٧) الفروق في مخرجات التنشئة وفقاً للمرحلة الدراسية

مخرجات التنشئة في البلدان العربية -محل الدراسة الإيجابية		تعليم أساسي (ن = ٨٤١)			تعليم ثانوي(ن = ٤٢٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب		
الإيجابية	المكنة	٢١,٠	٢,٩٤	٢	٢١,٢٧	٣,١٦	٢	١,٦٣	٠,١٠٤
	تحمل المسئولية	١٤,٠	٢,٦٠	٤	١٤,٣٤	٢,٤٥	٤	٢,٤٦	٠,٠١٦
	المواطنة والمشاركة والاندماج	٢٨,٥١	٣,٨٧	١	٢٩,٠٨	٣,٥٩	١	٢,٥١	٠,٠١٢
	تأكيد الذات والثقة بالنفس	١٣,٨٤	١,٨٨	٥	١٣,٨٨	١,٩٣	٥	٠,٤١٨	٠,٦٧٧
السلبية	العجز وعدم الثقة	٢٠,٩١	٣,٤٣	٣	٢٠,٦٧	٣,٦٤	٣	١,١٤	٠,٢٥٣
	الانسحاب والعزلة	٧,٤٥	٢,٠٣	٩	٧,٤٠	١,٩٧	٩	٠,٣٧	٠,٧٠٩
	افتقاد المعنى	٨,٧٧	٢,٣٨	٨	٨,٥٩	٢,٣٨	٨	١,٢٧	٠,٢٠٣
	الخضوع	١٠,٠٣	١,٨٨	٧	٩,٧٢	١,٨٨	٧	٢,٧١	٠,٠٠٧
	العنف والعدوانية	١٣,٢٩	٣,١٠	٦	١٢,٧٦	٣,١٣	٦	٢,٨٧	٠,٠٠٤

وكما هو واضح من جدول رقم (١٠- ٦) والمتعلق بالفروق في مخرجات التنشئة (الإيجابية والسلبية) وفقاً لمتغير العمر، فإن العمر كان له أثر كبير في المخرجات السلبية (وبخاصة الانسحاب والعزلة، وافتقاد المعنى، والخضوع، والعنف والعدوانية)، وبالمقارنة بالمخرجات الإيجابية فقد تباينت هذه المخرجات (السلبية) بتباين عمر الطفل (وتراوحت جوهرية الفروق ما بين ٠,٠٥ و٠,٠٠١). وكانت هذه الفروق أكثر وضوحاً عند الأطفال في المراحل العمرية الأكبر (من ١١ – ١٤ سنة، ومن ١٥ سنة فأكثر) مقارنة بالأطفال في المرحلة العمرية من ٨ – ١٠ سنوات. وتبدو هذه النتيجة منطقية، إلى حد كبير، فوضوح مثل هذه المخرجات السلبية قد يكون راجعاً إلى أن الأطفال الأكبر سنّاً قد تكون لديهم القدرة على التمييز بين الممارسات السوية وغير السوية، وبالتالي فهم أكثر تعبيراً عن ممارستهم لهذه السلوكيات بالمقارنة بالصغار. وقد أوضحت بعض الدراسات أن المراهقين إجمالاً ربما يكونون أكثر عدوانية من الأطفال والصغار ولكن الطفل أكثر عدوانية في

مرحلة الحضانة، ويميل إلى أن يصير أكثر المراهقين عدواناً في المدرسة الثانوية، والذكور أكثر عدوانية من الإناث [٢٣].

أما على متغير المرحلة الدراسية فقد أوضحت النتائج المبينة بالجدول رقم (١٠– ٧) ما يلي:

- بالنسبة إلى المخرجات الإيجابية، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحمل المسئولية والمواطنة، وكانت الفروق في صالح الأطفال في المرحلة الثانوية.
- أما المخرجات السلبية فكان الفرق الجوهري بين الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في الخضوع والعنف. وظهر الخضوع بشكل جلي لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي بالمقارنة بالأطفال في مرحلة التعليم الثانوي، في حين كانت الفروق في السلوك العدواني واضحة بشكل أكبر لدى الأطفال في مرحلة التعليم الثانوي.

٤. تباين مخرجات التنشئة الاجتماعية بتباين مستوى تعليم الوالدين

يلعب العامل الثقافي للوالدين دوراً مهمّاً في بناء شخصية الطفل والمحافظة على نموه؛ حيث بينت الدراسات في هذا الخصوص، أن هناك تبايناً في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الأسر بتباين المستويات الثقافية للأم والأب. فالثقافة هنا تعني التعليم، والوالدان المثقفان هما اللذان واصلا تحصيلاً علميّاً لا بأس به يمكنهم من توظيف معلوماتهم ومعارفهم في تشكيل أساليب معاملتهم لأبنائهم، كما يؤثر المستوى التعليمي على مدى إدراكهم لحاجات أبنائهم. كذلك اتضح أيضاً ميل الأبويْن إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي. كذلك يؤثر المستوى التعليمي للأسرة على النضج الأخلاقي لدى الأطفال حيث ترى (جليلة مرسى، ١٩٩٣: ٧٨)[٢٤] أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاًّ بين الأحكام الخلقية لدى الأطفال والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة؛ حيث تزايد النضج الخلقي لدى الأطفال بارتفاع المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة وسيادة أساليب المعاملة الوالدية السوية التي تتسم بالدفء والحب والديمقراطية، وإشباع حاجات الطفل النفسية. وترى (عبير شاهين، ٢٠٠٥: ١١٥) أن المستوى الاجتماعي الثقافي الذي يحيط بالطفل قد يكون سبباً من الأسباب الرئيسة في تقدمه أو في إعاقته على حد سواء، فالمستوى المتوسط قد يكون سبباً كافياً في إحداث نوع من التكيف يساعد الفرد على ارتفاع

مستوى طموحه وارتفاع مستوى اقتداره، بينما يؤدى المستوى المنخفض إلى إحساس الفرد بعدم الأمن؛ مما يؤدى إلى وقوعه فريسة للاضطرابات النفسية.

وتبين نتائج الدراسة التي أجراها صفوح الأخرس في سوريا على عينة واسعة تقدر بأربعمائة (٤٠٠) أسرة سورية أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى تعليم الأبوين ومدى استخدام الشدة في العمل التربوي: أبدى ٧,٦٪ من الآباء حملة الشهادات الجامعية ميلهم إلى استخدام الشدة في التربية مقابل ٢٥٪ عند الآباء الأميين. وعلى العكس من ذلك، أعلن ٩,٤٨٪ من الآباء الجامعيين اعتمادهم على أسلوب التشجيع مقابل ١٥٪ فقط عند الآباء الأميين. وتشير الدراسة إلى نتائج مماثلة فيما يتعلق بأسلوب التربية ومستوى تعلم الأم[٢٥]. وفي سياق آخر، يعلن كل من بورديو Bourdieu وباسرون Passoron في جُلِّ أعمالهما عن الدور الكبير الذي يلعبه العامل الثقافي في مستوى التحصيل المدرسي للأطفال. وتشير نتائج دراسات أخرى إلى أهمية العلاقة بين المستوى الثقافي للأب ونمط شخصيات الأطفال ومدى تكيفهم؛ حيث تدل هذه الدراسات على ارتباط قوي بين طموح الأطفال العلمي والمهني، والمستوى التعليمي لرب الأسرة. ويعود تأثير العمل الثقافي إلى جملة من العوامل: كمستوى التوجيه العلمي للأبوين، وأنماط اللغة المستخدمة ومستوى التشجيع الذي يقوم به الآباء نحو أطفالهم.

جدول رقم (١٠-٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمخرجات الإيجابية والسلبية وفقاً لمتغير تعليم الأم (ن = ١٢٦١)

الدولة		مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
		المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعنى	الخضوع	العنف والعدوانية
أمي	المتوسط	٢٠,١	١٢,٩	٢٧,٠	١٣,٤	٢١,٧	٨,١	٩,٤	١٠,٢	١٤,٤
	العينة	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١	٧١
	الانحراف المعياري	٣,٢	٢,٧	٣,٧	١,٧	٣,٩	١,٩	٢,١	١,٧	٢,٩
تقرأ وتكتب	المتوسط	٢٠,٩	١٣,٣	٢٨,٢	١٣,٧	٢١,٢	٧,٧	٨,٩	١٠,١	٣,٢
	العينة	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥	١٣٥
	الانحراف المعياري	٣,٢	٢,٦	٣,٦	١,٩	٣,٦	١,٩	٢,١	١,٩	٢,٩

تعليم أساسي	المتوسط	٢٠,٥	١٣,٨	٢٧,٨	١٣,٧	٢١,٧	٧,٩	٩,٢	١٠,٣	١٣,٩
	العينة	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧	١٠٧
	الانحراف المعياري	٢,٤	٢,٧	٣,٧	١,٧	٣,٣	١,٩	٩,٢	١,٧	٣,٣
تعليم متوسط	المتوسط	٢١,١	١٤,٠	٢٨,٥	١٣,٧	٢٠,٩	٧,٦	٨,٧	١٠,١	١٣,٢
	العينة	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢	٢٠٢
	الانحراف المعياري	٣,٢	٢,٧	٣,٨	١,٩	٣,٦	١,٩	٢,٣	١,٩	٣,١
تعليم فوق متوسط	المتوسط	٢١,١	١٤,٣	٢٨,٧	١٣,٩	٢١,٠	٧,٤	٨,٩	١٠,٠	١٣,٠
	العينة	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩	١٩٩
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٥	٣,٨	١,٩	٣,٥	٢,٠	٢,٤	٢,١	٣,١
جامعي	المتوسط	٢١,٢	١٤,٤	٢٩,٢	١٤,٠	٢٠,٤	٧,٢	٨,٤	٩,٧	١٢,٧
	العينة	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢	٤٦٢
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٤	٣,٨	٢,٠	٣,٨	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١
فوق جامعي	المتوسط	٢١,٩	١٤,٩	٢٩,٧	١٤,٢	٢٠,٤	٧,١	٨,٥	٩,٦	١٢,٨
	العينة	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥	٨٥
	الانحراف المعياري	٢,٨	٢,٤	٤,٠	١,٩	٣,٢	٢,١	٢,٧	١,٨	٣,٠
إجمالي	المتوسط	٢١,١	١٤,١	٢٨,٧	١٣,٩	٢٠,٨	٧,٤	٨,٧	٩,٩	١٣,١
	العينة	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٦	٣,٨	١,٩	٣,٥	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١

وفي ضوء التراث البحثي السابق، حاولنا هنا أن نتعرف على الدور الذي يقوم به تعليم الوالدين في إحداث فروق في مخرجات التنشئة؛ بمعنى مدى تباين مخرجات التنشئة بتباين المستوى التعليمي (الثقافي) للوالدين.

جدول رقم (١٠- ٩) الفروق في مخرجات التنشئة وفقاً لمتغير تعليم الأم

الدولة	مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
	المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
قيمة ف	٣,٠١	٨,٠٣	٥,٩١	٢,٤٦	٣,٦٧	٤,٤٩	٣,٢١	٢,٤٩	٤,٦٥
درجة الحرية	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٢٣	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٤	٠,٠٢١	٠,٠٠٠

جدول رقم (١٠- ١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمخرجات الإيجابية والسلبية وفقاً لمتغير تعليم الأب (ن = ١٢٦١)

الدولة		مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
		المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
أمي	المتوسط	١٩,٩	١٢,٨	٢٧,٢	١٣,٦	٢٢,٤	٨,١	٩,٧	١٠,٥	١٤,٢
	العينة	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢	٤٢
	الانحراف المعياري	٣,٦	٢,٧	٣,٤	١,٨	٢,٩	١,٩	٢,٢	١,٥	١٣,٢
تقرأ وتكتب	المتوسط	٢١,٠	١٣,٥	٢٨,٠	١٣,٦	٢١,٣	٧,٨	٩,٠	١٠,٤	١٣,٨
	العينة	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥
	الانحراف المعياري	٢,٩	٢,٦	٣,٧	١,٩	٣,٢	١,٩	٢,١	١,٧	٣,٠
تعليم أساسي	المتوسط	٢٠,٧	١٣,٦	٢٧,٨	١٣,٨	٢١,٦	٧,٩	٩,١	١٠,٤	١٤,٠
	العينة	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢	١٠٢
	الانحراف المعياري	٢,٥	٢,٧	٣,٧	١,٨	٣,٠	١,٩	٢,١	١,٨	٣,٢
تعليم متوسط	المتوسط	٢٠,٧	١٣,٧	٢٨,٣	١٣,٦	٢٠,٩	٧,٥	٨,٩	١,٠	١٣,٥
	العينة	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤	١٧٤
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٦	٣,٨	١,٨	٣,٤	٢,٠	٢,٣	١,٨	٣,٠

تعليم فوق متوسط	المتوسط	٢١,٠	١٤,١	٢٨,٣	١٣,٨	٢١,٠	٧,٦	٨,٧	١٠,٢	١٣,١
	العينة	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨	١٨٨
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٧	٣,٨	١,٩	٣,٦	٢,١	٢,٤	٢,٠	٣,٢
جامعي	المتوسط	٢١,٣	١٤,٤	٢٩,١	١٤,٠	٢٠,٥	٧,٢	٨,٤	٩,٦	١٢,٧
	العينة	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠	٤٨٠
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٤	٣,٧	١,٩	٣,٧	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١
فوق جامعي	المتوسط	٢١,٧	١٤,٨	٢٩,٦	١٤,٣	٢٠,١	٧,١	٨,٦	٩,٧	١٢,٧
	العينة	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠
	الانحراف المعياري	٢,٩	٢,٥	٤,٠	١,٩	٣,٤	٢,١	٢,٤	٢,٠	٣,١
الإجمالي	المتوسط	٢١,١	١٤,١	٢٨,٧	١٣,٩	٢٠,٨	٧,٤	٨,٧	٩,٩	١٣,١
	العينة	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١	١٢٦١
	الانحراف المعياري	٣,٠	٢,٦	٣,٨	١,٩	٣,٥	٢,٠	٢,٤	١,٩	٣,١

جدول رقم (١٠- ١١) الفروق في مخرجات التنشئة وفقاً لمتغير تعليم الأب

الدولة	مخرجات التنشئة الإيجابية				مخرجات التنشئة السلبية				
	المكنة	تحمل المسئولية	المواطنة	تأكيد الذات والثقة بالنفس	العجز وضعف الثقة	الانسحاب والعزلة	افتقاد المعني	الخضوع	العنف والعدوانية
قيمة ف	٣,٢	٧,٣٥	٥,٥٩	٢,٦٧	٤,٢٧	٤,٤٦	٣,٢٨	٦,٠٣	٦,١
درجة الحرية	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦
مستوى الدلالة	٠,٠٠٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠١٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

وكما هو متوقع فقد لعب تعليم الوالدين دوراً فاعلاً في تباين الفروق على مخرجات التنشئة (السلبية والإيجابية)؛ حيث أوضحت النتائج المبينة بالجداول أرقام (١٠–٨، ١٠–٩، ١٠–١٠، ١٠–١١) ما يلي:

– فيما يتعلق بمستوى تعليم الأم: كانت قيمة (ف) دالة جوهريّاً على معظم مخرجات التنشئة فيما عدا تأكيد الذات والثقة بالنفس (بصفتها مخرجاً إيجابيّاً) والخضوع

(باعتباره مخرجاً سلبيّاً). ويوضح الجدول رقم (٧–٨) وجود علاقة طردية بين مستوى تعليم الأم والمخرجات الإيجابية فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم كان الأطفال أكثر ميلاً نحو المكنة وتحمل المسئولية والمواطنة والمشاركة والاندماج، والعكس بالعكس. أما فيما يتعلق بالمخرجات السلبية فقد ارتبطت بمتغير تعليم الأم ارتباطاً سلبيّاً؛ بمعنى كلما ارتفع مستوى تعليم الأم انخفضت متوسطات الأطفال على المخرجات السلبية (العجز وعدم الثقة، الانسحاب والعزلة، افتقاد المعنى، والعنف والعدوانية).

- أما عن تأثير متغير تعليم الأب في تباين مخرجات التنشئة: فقد أوضحت النتائج (انظر جدول رقم ٧– ١١) معنوية قيمة (ف) على كل مخرجات التنشئة (السلبية والإيجابية) مما يعكس الدور الفاعل الذي يقوم به مستوى تعليم الأب في سلوك الأبناء؛ والذي يعكس بالتالي طبيعة الثقافة العربية التي مايزال للأب فيها اليد العليا والأثر الفاعل في التنشئة (باعتبارها مجتمعات ذكورية بالأساس). وقد ارتبط مستوى تعليم الأب إيجابيّاً بالمخرجات الإيجابية (كلما ارتفع مستوى تعليم الأب زادت متوسطات المخرجات الإيجابية) ومال الأطفال نحو السلوك الإيجابي، والعكس بالعكس. وارتبط مستوى تعليم الأب ارتباطاً عكسيّاً بالمخرجات السلبية (كلما ارتفع مستوى تعليم الأب مال متوسط السلوكيات السلبية للأطفال نحو الانخفاض).

ويتضح مما سبق الدور الحيوي الذي يلعبه متغير تعليم الوالدين في المخرجات السلوكية للأطفال؛ وعلى الرغم من الاتجاه الثابت (نسبيّاً) للعلاقة بين التعليم ومخرجات التنشئة (ارتفاع مستوى التعليم يؤدي إلى زيادة المخرجات الإيجابية وانخفاض المخرجات السلبية. إلا أن النتائج توضح بشكل جلي أن دور تعليم الأب كان أكثر تأثيراً من دور تعليم الأم في تشكيل هذه المخرجات (يكفي النظر إلى الفروق ودلالاتها على مخرجات التنشئة بالنسبة إلى مستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب).

٥. تباين مخرجات التنشئة الاجتماعية بتباين مستوى نوع التعليم (حكومي – خاص – دولي)

يؤشر نوع التعليم – إلى حد ما – على المستوى الاجتماعية الاقتصادي للأسرة (فكلما ارتفع المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة مالت إلى إلحاق الأبناء بالتعليم الخاص والدولي وما يستتبعه من تكاليف ومصروفات)، هذا من ناحية، كما يؤشر نوع التعليم

أيضاً على طبيعة السياق البيئي والثقافي والاجتماعي الذي يعيش في كنفه الأطفال.

ونحاول عبر هذا المحور التعرف على الفروق في مخرجات التنشئة وفقاً لنوع التعليم (حكومي – خاص – دولي)؛ بهدف تحديد ماهية العوامل الفاعلة في سلوك الأطفال ودور نوع التعليم في ذلك.

جدول رقم (١٠- ١٢)

الفروق في مخرجات التنشئة وفقاً لمتغير نوع التعليم (حكومي - خاص - دولي)

مخرجات التنشئة في البلدان العربية -محل الدراسة الإيجابية		تعليم حكومي (ن = ٨٤٧)			تعليم خاص(ن = ٤١٤)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب		
الإيجابية	المكنة	٢٠,٨٠	٢,٩٧	٣	٢١,٦٤	٣,٠٣	٢	٤,٦٤	٠,٠٠٠
	تحمل المسئولية	١٣,٨١	٢,٦٣	٤	١٤,٦٥	٢,٣٨	٤	٥,٥١	٠,٠٠٠
	المواطنة والمشاركة والاندماج	٢٨,٣٨	٣,٦٧	١	٢٩,٣٦	٣,٩٤	١	٤,٣١	٠,٠٠٠
	تأكيد الذات والثقة بالنفس	١٣,٧٨	١,٨٨	٥	١٤,٠٠	١,٩٤	٥	١,٩٤	٠,٠٥٣
السلبية	العجز وعدم الثقة	٢١,٣٣	٣,٤١	٢	١٩,٨٢	٣,٤٩	٣	٧,٣٢	٠,٠٠٠
	الانسحاب والعزلة	٧,٦٩	١,٩٨	٩	٦,٩٢	١,٩٦	٩	٦,٥٠	٠,٠٠٠
	افتقاد المعنى	٨,٩٢	٢,٣٥	٨	٨,٢٧	٢,٢٩	٨	٤,٧٠	٠,٠٠٠
	الخضوع	١٠,٠٤	١,٨٩	٧	٩,٧٠	١,٨٦	٧	٣,٠٣	٠,٠٠٣
	العنف والعدوانية	١٣,٤٢	٣,١٣	٦	١٢,٤٩	٣,٠١	٦	٥,٠٦	٠,٠٠٠

وتوضح النتائج المبينة بجدول رقم (١٠- ١٢) الفروق الجوهرية في مخرجات التنشئة وفقاً لمتغير نوع التعليم؛ حيث ارتبط التعليم الخاص بالمخرجات الإيجابية (المكنة، وتحمل المسئولية، والمواطنة، وتأكيد الذات والثقة بالنفس) ارتباطاً موجباً دالّاً إحصائيّاً، وارتبط التعليم الحكومي ارتباطاً جوهريّاً بالمخرجات السلبية (العجز وعدم الثقة، والانسحاب والعزلة، وافتقاد المعنى، والخضوع، والعنف).

ومرة أخرى نجد أننا أمام سياق للتنشئة يربي في الطفل الرغبة في أن يكون عضواً فاعلاً في المجتمع مشاركاً ومتحملاً للمسئولية وعلى وعي بقدراته وإمكاناته (لديه مكنة)، وهو سياق للتنشئة الإيجابية الذي يسفر عن مخرجات إيجابية. في مواجهة سياق يظهر فيه الأطفال السلوكيات السلبية ممثلة في الانسحاب والعزلة وافتقاد المعنى من الوجود في الحياة والخضوع والعنف والعدوانية.

خاتمة

وأخيراً فقد حاولنا عبر محاور هذا الفصل استجلاء طبيعة المخرجات السلوكية للتنشئة الاجتماعية في بعض البلدان العربية؛ حيث اتضح بشكل جلي أن البيئة العربية تعد بيئة شاملة ومتنوعة تمتزج بداخلها مترتبات سلوكية بعضها إيجابي وبعضها سلبي، ويتوقف احتضان البيئة العربية للسلوكيات الإيجابية أو السلبية على عدد من المتغيرات التي تسهم إما في خلق جيل يؤمن بقدراته وإمكاناته ويندمج ويشارك ويتحمل المسئولية ويثق بنفسه ويؤكد ذاته، وإما في خلق جيل عنيف وعدواني ومنسحب ومفتقد لقيم المواطنة. وتتوقف هذه الصورة الإيجابية للأطفال العرب على السياق التي تعيش فيه المجتمعات العربية في الوقت الراهن، وعلى السياق الأسري الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يعيش في كنفه الأطفال؛ فسياق التنشئة الاجتماعية غير السوي يخرج إلى المجتمع مواطنين يطورون بين جنباتهم خبرات مريرة مروا بها، أو نفوساً معقدة تنزع إلى العنف والتسلط وغلظة القلب نزوعاً.

ومن الواضح أن واقعنا العربي المعيش يشهد كثيراً من السلوكيات السلبية التي نراها رؤية العين هنا وهناك؛ مما يجعل الحاجة إلى مراجعة نموذج التنشئة العربي حاجة ملحة، ويجعل البحث عن نموذج جديدة في التنشئة الاجتماعية ضرورة. فإذا أردنا أن يسود السلوك الإيجابي بخصائصه وأبعاده المختلفة في ثقافتنا العربية، أي يصبح جزءاً من قيم واتجاهات وتفكير أطفالنا، يجب أن نبدأ بتعليم أطفالنا هذه الخصائص في الأسرة والمدرسة، وأن نكون قدوة لهم في ذلك، وأن نهيئ لهم السياق الملائم والبيئة الواعية الحاضنة وسوف يسلك معظم الأفراد في الأجيال القادمة في مجتمعاتنا العربية بعد ذلك سلوكاً إيجابيّاً.

المـراجع

١. وفاء شاكر الحسني، ومحمد كاظم التميمي (٢٠١٠)، الاستقلالية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة بابل، المجلد ١٩ (٣): ٣٩٥ – ٤٢٥.

٢. نايفه قطامي، وعالية رفاعي (١٩٩٧)، نمو الطفل ورعايته، ط١، عمان – الأردن: دار الشروق.

٣. Barthassat, J. (2014). Positive and Negative Effects of Parental Conflicts on Children's Condition and Behaviour. Journal of European Psychology Students 5(1), 10-18.

٤. محمد محمد نعيمة (١٩٩٣)، الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأبناء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥. محمد الشيخ حمود (٢٠١٠)، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون (دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦ (٤) : ١٧ – ٥٦.

٦. هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار الأهلية، بيروت ١٩٨٠.

٧. 1. Marie B. H. Yap, Nicholas B. Allen, Cecile D. Ladouceur (2008), Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology, Child Development, vol.79 (5):1415 – 1431

٨. حسام خزعل (٢٠٠١)، أثر أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

٩. المرجع السابق.

١٠. محمد الشيخ، مرجع سابق.

١١. .يحيى محمود النجار (٢٠١٠)، البناء النفسي لدى الأطفال المعنفين أسريّاً، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر (٢): ٥٥٧ – ٥٩٥.

١٢. 12. Lareau، Annette (2002). "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families". American Sociological Review 67 (5): 747–776.

١٣. فاضل الكعبي، الكيان الثقافي للطفل، مؤسسة العروة الوثقى، ط١، الدويس، المعمورة، ٢٠١٠، ص١٧٥.

١٤. أحمد شعبان طـه (٢٠١٢)، اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه للإنجاز والهناء النفسي الاجتماعي لـدى عينة من مصابي ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة المنيا.

١٥. هشام الخولي (٢٠١١). قبل الكارثة الأمن النفسي ما بين الوهم والحقيقة. المؤتمر العلمي لقسم

الفصل الحادي عشر
واقع التنشئة الاجتماعية في بلدان الوطن العربي بين ضرورة التأصيل وأولويات التغيير

الفصل الحادي عشر
واقع التنشئة الاجتماعية في بلدان الوطن العربي
بين ضرورة التأصيل وأولويات التغيير

مقدمة

نحاول عبر هذا الفصل استجلاء أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الراهنة بهدف التعرف على واقع التنشئة الاجتماعية العربية، ومعالم المستقبل، والكوابح التي تحد من بناء نموذج جديد للتنشئة العربية، مع طرح أهم الأسس التي يجب أن نؤسس عليها النموذج الجديد. ومن المهم التأكيد في هذا الطرح على أننا لن نعيد النتائج التي عرضناها في الفصول السابقة تفصيلاً، وإنما نحاول أن نشتق منها مؤشرات عامة لمظاهر الخلل الاجتماعي الثقافي الذي أصاب التنشئة الاجتماعية في عالمنا العربي، مرتفعين كثيراً عن الأرقام والإحصاءات لنصل إلى قضايا بنائية وثقافية عامة تؤشر لنا على مواطن القوة ومواطن الضعف بحيث يمكن النظر فيها بعمق عندما تتجسد لدينا إرادة التغيير.

أولاً: رؤية إجمالية حول نتائج اختبار فرضيات الدراسة وأسئلتها

من المناسب على تخوم هذه الدراسة أن نقدم صورة جامعة شمولية واضحة لأهم النتائج التي رصدتها الدراسة وفقاً لمنطق الأسئلة والفرضيات المطروحة. وحيث إن أولى خطوات العلاج لأي مشكلة، الاعتراف بوجودها أصلاً ثم محاولة التعرف على كنهها وطبيعتها والعوامل التي كانت وراء وجودها أو زيادة حدتها، ومن ثم التخطيط لعلاجها. ونعرض فيما يلي أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فيما يتعلق بأسئلة الدراسة الأساسية حول السياق الاجتماعي الثقافي للتنشئة العربية، والاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الأبناء، والكيفية التي تتباين بها أساليب التنشئة ما بين المنزل والمدرسة في ضوء مدركات الأطفال أنفسهم، وطبيعة المخرجات السلوكية التي يخبر بها الأطفال الذين تعرضوا لمثل هذه الأساليب.

١. الاتجاه الماضوي المحافظ في التنشئة العربية

كشفت النتائج عن وجود شبه إجماع بين أفراد العينة من الذكور والإناث على أن تربية الأولاد والبنات اختلفت هذه الأيام عن الماضي، فلم تقل نسبة من الموافقة على هذا عن ٥٥,٨ ٪، ووصل حدها الأقصى إلى ٩٩,٣٪. ومما يؤكد سير هذا التغير في المسار المحافظ أن جُلَّ أفراد العينة يرون أن الاختلاف بين التنشئة في الماضي والحاضر كان اختلافاً سلبيّاً وليس إيجابيّاً. فلم يذكر إلا حوالي ١٧,٧٪ من مجموع العينة أن هذا الاختلاف كان للأفضل، بينما أكدت نسبة تقدر بحوالي ٤٠٪ من إجمالي العينة أن الاختلاف كان للأسوأ، بينما ترددت نسبة تقدر بحوالي ٤٢٪ في تأكيد طبيعة الاختلاف.

وقد تأكدت هذه الرؤية المحافظة للعالم عندما اتجهنا إلى عينة الدراسة بسؤال حول رغبة الآباء والأمهات في تربية الأبناء والبنات بالطريقة نفسها التي تربوا عليها. وجاءت النتائج لتؤشر على وجود اتجاه نحو تأكيد ذلك؛ فقد بلغت نسبة من أجابوا بنعم ٣٧,٤٪ على مستوى العينة الإجمالية. وكان كبار السن هم الأكثر رغبة في العودة إلى الأساليب القديمة؛ فالذين أجابوا بنعم من صغار السن (٢٠– ٢٥) بلغت نسبتهم ٥٠٪، وارتفعت هذه النسبة إلى حوالي ٧٤ ٪ في السن الأكبر (أكثر من ٤٥ سنة). ويدل ذلك على أن السن وليس التعليم هي الأكثر تأثيراً في رسوخ هذا الاتجاه المحافظ. وعلى الرغم من وجود هذا الميل المحافظ والذي ينعكس في تفضيل الأساليب التربوية القديمة عن الأساليب التربوية الحديثة، فإنه لا يدل على تبنٍّ لأساليب متشددة في التعامل مع الأطفال، ولا يتنافى مع رؤية أكثر انفتاحاً لعملية التنشئة الاجتماعية.

وبشكل عام، تؤشر نتائج البحث الراهن على أن الاتجاهات المحافظة أكثر نموّاً، وأن المجتمعات العربية ترتد على سابق عهدها، وأنها تميل إلى تبني رؤية محافظة في عملية التنشئة الاجتماعية. وإذا صحَّ ذلك، فإن التنشئة الحديثة (الليبرالية) لن تؤتي ثمارها ولن تولد نمطاً جديداً من التنشئة يقوم على الحرية وإعطاء الفرصة للأجيال الأحدث للتعبير عن ذواتها وقدرتها على الاختيار. ثمة إجماع على أن الماضي أفضل من الحاضر صحيح أن هذا الإجماع يزداد مع تقدم العمر.

٢. الذهنية العربية وصراع الإقدام الإحجام

أ. تأرجح التنشئة العربية بين الماضي والحاضر

على الرغم مما كشفت عنه نتائج الدراسة من أن الاتجاه نحو الماضي يؤشر على رؤية

محافظة؛ حيث ينظر الأفراد إلى أن التغير الذي أصاب أساليب التنشئة كان سلبيّاً، وأن الماضي أفضل من الحاضر، وأن الطريقة التي تربى بها الآباء والأمهات كانت أفضل من الطريقة التي يربى بها الأطفال الآن. وعلى الرغم من وجود هذه الرؤية العامة المحافظة، فإن الآباء يؤكدون – على المستوى اللفظي – أنهم أميل إلى الأساليب الحديثة القائمة على الثقة والمشاركة والنصح والإرشاد والابتعاد عن الأساليب القاسية في التنشئة. ويؤكد ذلك أن رؤية العالم التي تحكم إطار التنشئة هي رؤية غير محددة المعالم، تعكس تأرجحاً بين الماضي والحاضر؛ حيث تعيش معظم المجتمعات العربية في مرحلة انتقال بين التقليد والحداثة، وتؤثر هذه الحالة من التحول والانتقال على المعايير التربوية فتجعلها متضاربة ومتصارعة أكثر من كونها متجانسة ومتفاعلة.

كما أوضحت النتائج أنه ليس هناك أسلوب واحد يتبعه الوالدان في كل المواقف ولكن يتنوع الأسلوب فليس هناك ديمقراطية خالصة ولا تشدد خالص؛ بل هي أساليب نمطية تتوارثها الأجيال ويرثها الأبناء عن الآباء؛ فهي اتجاهات تابعة، أسيرة الماضي، تتذبذب بين ماضٍ لا تستطيع التخلص منه، وحاضر لا تستطيع أن تجاريه فتتداخل الاتجاهات وتضعف. ويكفي الوقوف على معاناة إحدى الأمهات من قسر الإطار حين تقول: "من أهم الخبرات السلبية في التنشئة تلك التي تقوم على سلطة الأب على الأبناء، فشخصية أبي جعلتني أفرض رأيي على أبنائي، وأغضب إذا خالفوني الرأي، وبرغم وعي بخطأ ذلك فإنني لا أستطيع التخلص منه".

ب. تأرجح التنشئة العربية بين الأقوال والممارسات: أقوال فارغة من الفعل

نظراً إلى ما يصرح به الآباء من رؤية ونظرة إلى أنسب الطرق في التنشئة وما يمارسونه مع الأبناء، نجد أن ثمة مفارقة كبيرة بين التصورات (الأقوال) والممارسات (الأفعال)؛ فعندما توجهنا إلى الوالدين بالسؤال عن أنسب الطرق التي يجب أن يعامل بها الآباء الأبناء، جاءت الطرق التالية في مكان الصدارة (المناقشة والحوار ٨٠ ٪، الاستماع إلى مشكلات الأطفال ٦٣٪؛ والنصح والإرشاد ٥٦ ٪؛ والتعامل معهم بوصفهم أصدقاء ٥٤ ٪). وعند سؤال الوالدين عن الطرق التي يرون أنها غير ملائمة فقد جاءت الطرق الأربعة التالية على رأس القائمة: الانتقاد الدائم لتصرفات الأطفال بنسبة ٦٥ ٪، والضرب بنسبة ٦٣ ٪؛ والإهمال بنسبة ٦٠,٧ ٪؛ وعدم الثقة بهم وفي قدراتهم بنسبة ٤٩,٧ ٪.

كذلك أظهرت النتائج أن أسلوب الديمقراطية والحوار من أكثر الأساليب المستخدمة في الدول العربية – محل الدراسة. حيث بلغ متوسط استخدام الدول العربية لهذا الأسلوب (٤٢,١٤)، وجاء استخدام الشدة والعنف في المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط (٣٢,٠٧) فليس هناك أسلوب واحد يتبعه الوالدان في كل المواقف، ولكن يتنوع الأسلوب فليس هناك ديمقراطية خالصة ولا تشدد خالص.

فإذا اتجهنا إلى الممارسة نجد أن النتائج تشير إلى أن ثمة ميلاً واضحاً نحو استخدام أساليب العقاب بالمقارنة بأساليب الثواب؛ ففي الوقت الذي أقر فيه ما يقرب من ثلاثة أربا ع العينة بالتأكيد على استخدام الحرمان (بوصفه أحد أساليب العقاب) لم تتجاوز نسب تأكيد العينة – فيما يتعلق بأساليب الثواب عن ٦٧,٢٪ (لأسلوب المدح والثناء).

كما أظهرت النتائج – على مستوى الممارسة – حرص الأسرة العربية على التدخل السافر في حياة الأطفال، وعدم السماح لهم بالاختيار إلا في ظروف معينة، وأن ثقافة المشاركة هي ثقافة لفظية فقط ولا تنزل إلى أرض الواقع إلا في النزر اليسير. فقد كشفت النتائج عن أن حدود التدخل من جانب الآباء والأمهات واسعة جدّاً، بدءاً من التدخل في الهوايات، واختيار الأصدقاء، وحتى اختيار مواقع الإنترنت، وهو ما يتناقض مع الديمقراطية والحوار التي جاءت في مقدمة الاتجاهات الوالدية في معاملة الأبناء؛ حيث أتى التدخل في ممارسة الهوايات في المقدمة بنسبة تتجاوز ٨٤٪، يليه التدخل في استخدام الإنترنت بنسبة ٦٢,٦٪، ثم التدخل في مصاحبتهم لأطفال بعينهم بنسبة ٦٠,٩٪. وفي مقابل ذلك تنخفض نسب التدخل في اختيار الأصدقاء بنسبة ٣٥,٣٪.

ج. تأرجح التنشئة العربية بين التدخل والحرية

هل يسمح إطار التنشئة الاجتماعية العربية للأطفال بقدر من الحرية في بعض الأمور، أم أنه إطار جامد يعتبر امتداداً لثقافة الكبار؟ من الواضح أن حدود التدخل من جانب الآباء والأمهات واسعة جدّاً؛ حيث جاء التدخل في ممارسة الهوايات في المقدمة بنسبة تتجاوز ٨٤٪، يليه التدخل في استخدام الإنترنت بنسبة ٦٢,٦٪، ثم التدخل في مصاحبتهم لأطفال بعينهم بنسبة ٦٠,٩٪. وفي مقابل ذلك تنخفض نسب التدخل في اختيار الأصدقاء بنسبة ٣٥,٣٪ (وإن كانت النسبة ترتفع إلى ٨٣,٢٪ عند إضافة التدخل أحياناً في اختيار الأصدقاء). وعلى الرغم من أن هناك نسبة كبيرة ٤١,٨٪ تسمح للأطفال بالخروج؛ فإن

نسبة من أكدوا على "أحياناً يتم السماح وأحياناً لا" كانت ٣٩,١٪، كما كانت هناك نسبة ١٩,١٪ ترفض خروج الأبناء تماماً (بحيث وصلت النسبة إلى ٥٨,٢٪). وتوحي هذه النتيجة بأن الأسرة العربية – بشكل عام – لديها حذر من تعامل الأطفال مع العالم الخارجي. وتؤشر هذه النتائج على وجود اتجاه مطرد نحو ترك الحرية للذكور، وتضييق نطاق الحرية على الإناث. وتعكس هذه النتائج بشكل واضح تأرجح التنشئة الاجتماعية بين التدخل (وبخاصة مع الإناث)، والحرية (خصوصاً مع الذكور).

د. تأرجح الثقافة العربية بين الترهيب والترغيب

هل تميل هذه الثقافة الأبوية المثقلة بالطاعة والإذعان إلى استخدام أساليب عنيفة ومتشددة في التنشئة؟ والمتأمل للنتائج يجد أنها تعكس أساليب متناقضة؛ ففي الوقت الذي تلجأ فيه الأسرة إلى العقاب باستخدام التوبيخ واللوم والحرمان، فإن الثواب يصاحبه ثناء ومنح ومدح. ولا يوجد هنا مستوى متوسط من النصح والتوجيه والإرشاد. كما تعكس النسب أيضاً أن التوجهات العربية نحو العقاب أقوى من التوجهات نحو الثواب (يكفي النظر إلى معدلات استخدام العقاب في مقابل معدلات استخدام الإثابات). مما يوحي بأن الثقافة العربية أميل إلى استخدام الترهيب أكثر من ميلها إلى استخدام الترغيب وأساليبه.

٣. التنشئة الاجتماعية العربية والعوالم المتباينة

أ. الأسرة والمدرسة: عالمان متباينان

كشفت النتائج عن وجود شبه إجماع بين أفراد العينة من الأطفال على أن أسلوب (الشدة والعنف) من أكثر الأساليب شيوعاً داخل الأسرة والمدرسة في الدول العربية – محل الدراسة؛ حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لاستخدام هذا الأسلوب أعلى مستوياته داخل المدرسة بقيمة (٢٨,٠٦)، مقارنة بمتوسط استخدامه داخل الأسرة (٢٦,٣٩)، ثم جاء أسلوب (الديمقراطية والحرية) في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام داخل الأسرة والمدرسة، ولكنه كان أكثر استخداماً داخل الأسرة بمتوسط (٢١,٨٧)، مقابل (٢٠,١٣) داخل المدرسة، أما أسلوب (الدعم والمساندة) فقد جاء في المرتبة الثالثة داخل الأسرة بمتوسط (١٧,٤٧)، مقابل أسلوب (الحوار المشاركة) الذي احتل الترتيب ذاته داخل المدرسة بمتوسط (١٥,٩٢)، في حين جاء هذا الأسلوب في المرتبة الرابعة داخل الأسرة

بمتوسط (١٧,١٢)، ثم جاءت باقي الأساليب في ترتيب متساوٍ داخل كل من الأسرة والمدرسة؛ حيث كان أسلوب التسلط في المرتبة الخامسة، وجاء أسلوب التذبذب في المعاملة في المرتبة السادسة. ومعني ذلك أن ثمة فروقاً واضحة في استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية بين كل من الأسرة والمدرسة؛ حيث جاءت هذه الفروق لصالح الأسرة.

ب. التباين بين عالم الكبار وعالم الصغار

تتضح المفارقة في التنشئة الاجتماعية عند مقارنة عالم الكبار وعالم الصغار، أو عند النظر في التباين الذي يظهر عند سؤال الآباء عما يمارسونه مع الأبناء وسؤال الأبناء عما يمارس معهم من قبل الآباء. فقد أظهرت النتائج أن أسلوب الديمقراطية والحوار من أكثر الأساليب المستخدمة في الدول العربية – محل الدراسة من منظور الوالدين (الاتجاهات الوالدية). حيث بلغ متوسط استخدام الدول العربية لهذا الأسلوب (٤٢,١٤)، وجاء استخدام الشدة والعنف في المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط (٣٢,٠٧). فإذا انتقلنا إلى الأبناء نجد أن هناك شبه إجماع بين الأطفال على أن أسلوب (الشدة والعنف) من أكثر الأساليب شيوعاً داخل الأسرة في الدول العربية – محل الدراسة؛ حيث بلغ متوسط إدراك الأطفال لاستخدام هذا الأسلوب أعلى مستوياته داخل الأسرة (٢٦,٣٩)، ثم جاء أسلوب (الديمقراطية والحرية) في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام بمتوسط (٢١,٨٧).

ج. التباين بين عالم الذكور وعالم الإناث: تجذر ثقافة التمييز

كشفت النتائج بشكل جلي أن ثمة عالمين متباينين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي في التصورات (المدركات) وفي الممارسات. فعلى مستوى مدركات الجنسين لأساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارس معهم في المنزل والمدرسة؛ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية: فعلى مستوى الأسرة كانت الإناث أكثر ميلاً نحو تأكيد أن الأساليب الإيجابية هي الأكثر استخداماً داخل الأسرة، في حين كان الذكور أكثر تأكيداً على أن الأساليب السلبية هي الأكثر استخداماً. فنجد أن الفروق في متوسط استخدام الحوار والمشاركة تذهب لصالح الإناث، بينما نجد أن الفروق في متوسط استخدام الأسرة لأسلوب الحرية والديمقراطية يذهب لصالح الذكور. وبالنظر إلى الأساليب السلبية داخل الأسرة نجد أن الذكور كانوا أكثر تأكيداً من الإناث على أن هذه الأساليب هي الأكثر

شيوعاً داخل الأسرة. أما إذا انتقلنا إلى المدرسة فسنجد أن هناك فروقاً بين مدركات الذكور والإناث بالنسبة إلى أسلوب الشدة والعنف، والتسلط. فكان الذكور أكثر ميلاً نحو تأكيد أن الأساليب السلبية هي الأكثر استخداماً؛ حيث جاء استخدام أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٨,٨٢) للذكور، مقابل (٢٧,٣٥) للإناث، وجاء أسلوب التسلط في المرتبة الثانية، فقد بلغت متوسطات مدركات الذكور لهذا الأسلوب باعتباره من الأساليب السلبية الأكثر استخداماً داخل المدرسة متوسطاً قيمته (١٥,٠٩) للذكور، مقابل (١٤,٤١) للإناث.

وبهذا يتضح أن مدركات الذكور لأساليب التنشئة الاجتماعية، تختلف عن مدركات الإناث؛ فالذكور يرون أنهم يتعرضون لسوء المعاملة من قبل آبائهم والمعلمون أكثر من الإناث؛ وأنهم أكثر عرضة للإيذاء الجسدي عن الإناث؛ مما يدلل على نمذجة نظام الذكورة والأنوثة في إطار عملية التنشئة الاجتماعية العربية؛ حيث ترتبط صورة الذكر بالعنف والتسلط؛ وبالتالي ينعكس ذلك في رغبة المربين في خلق الرجولة لدي الذكور وإعدادهم لمواجهة ظروف الحياة القاسية، في حين يميل القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية إلى تقديم صورة للأنثى تقوم في العادة على الهدوء والطاعة والألفة والسكينة حيث تشجعهم ثقافة المجتمع على ذلك مما يقلل فرص تعرضهم للإيذاء الجسدي.

وبمقارنة مخرجات التنشئة الاجتماعية (السلبية والإيجابية) عبر متغير النوع، أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مخرجات التنشئة المتعلقة بالعنف والعدوانية لصالح الذكور (كانت ت دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٠١) باعتبارها أحد المخرجات السلبية، وتأكيد الذات والثقة بالنفس لصالح الذكور (كانت ت دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٤). وتفيد الدراسات أن هناك فروقاً بين الجنسين في السلوك العدواني "فالأطفال الذكور يميلون إلى العنف ويكونون أكثر عدوانية من الإناث"، ويرى الباحثون أن السبب في ذلك يُعزى إلى تعزيز الآباء والأمهات لاشعوريّاً لهذا النوع من السلوك. كما يكثر التسامح مع عدوان الولد وأحياناً يشجع عليه مما يدعم العدوان عند الذكور، فقد تبين في كثير من الدراسات أن الأمهات أقل تسامحاً مع عدوان بناتهن؛ لأن العدوان لا يتفق مع النمط السلوكي الأنثوي حسب الثقافة. كما يتفوق الذكور في المهارات التوكيدية حين يتفاعلون مع أفراد من الجنس الآخر، ويتفوق الإناث على الذكور في مواقف التعبير عن المشاعر العاطفية ومواقف التعبير عن الشكوى. وهذه الاختلافات تُعزى إلى التوقعات الاجتماعية

والأطر الثقافية للمجتمع؛ حيث يتم تشجيع الذكور على ممارسة المهارات التوكيدية مقارنةً بالإناث؛ مما يعمق ثقافة التمييز السائدة، ويعيد إنتاجها.

٤. ميل العلاقات التضامنية داخل الأسرة العربية نحو التفكك والفردانية

وإذا ما نظرنا إلى العلاقات التضامنية داخل الأسرة من خلال دراسة المواقف التي يجتمع فيها أعضاء الأسرة بعضهم مع بعض، وجدنا أن أكثر المواقف ترتبط بالطعام بنسبة ٧٦٪؛ وفي الأعياد والمواسم بنسبة ٥٢,٥٪؛ وفي المناسبات الأسرية بنسبة ٤٣,٥٪؛ وفي عطلة نهاية الأسبوع بنسبة ٤٢,٣٪. والمتأمل لهذه المواقف يجد أنها لا تشكل نمطاً قويّاً من الترابط، ويرجع ذلك إلى سببين: الأول ما تدل عليه النتائج من انخفاض النسب المئوية لمعظم المناسبات، فجميعها أقل من ٥٠ ٪ فيما عدا الاجتماع حول مائدة الطعام ٧٦ ٪؛ والمواسم والأعياد ٥٢,٥٪؛ ودلالة ذلك أن الطعام والأعياد يشكلان مناسبتيْن تجميعيتيْن، وفيما عدا ذلك فإن الأسرة تميل إلى السلوك الفردي أكثر من ميلها إلى السلوك الاجتماعي. والسبب الآخر الانخفاض الشديد للنسبة التي تؤكد أهمية التجمع لحل المشكلات الأسرية (بنسبة ١٨,٥٪)، وإذا ما اعتبرنا أن حل المشكلات الأسرية من أهم المواقف الدالة على الترابط الأسري، فإن الانخفاض الشديد لهذه النسبة يؤكد قوة الاتجاه نحو الفردية في الأسرة العربية. وبشكل عام، يدل ذلك على أن العلاقات التضامنية داخل الأسرة العربية تميل إلى أن تتفكك أو تميل إلى أن تكون علاقات فردية.

٥. الثقافة العربية ثقافة طاعة وإذعان

لمعرفة ميل الثقافة العربية إلى التأكيد على ضبط سلوك الأبناء من خلال الإعلاء من قيم الطاعة والإذعان والخضوع؛ ركزنا على مواقف العقاب والثواب للأطفال في الأسرة والمدرسة. وجاءت النتائج لتؤكد بشكل جلي تفوق العقاب على مواقف الثواب، فقد وصلت مواقف العقاب إلى عشرة مواقف (غير مواقف أخرى)، بينما كانت مواقف الثواب خمسة مواقف فقط. وكانت أكثر المواقف التي يتم العقاب عليها هي عدم الاحترام للآخرين بنسبة ٦٠,٢٪، والتحدث بشكل غير لائق بنسبة ٥٣,٥٪، وإهمال الواجبات المدرسية بنسبة ٣٢,٧٪. أما أهم مواقف الثواب فكانت التفوق الدراسي بنسبة ٨٨,٦٪، وتحمل المسئولية بنسبة ٥٦,٩٪، والطاعة والالتزام بنسبة ٥٥,٨٪، والتميز بنسبة ٣٩,٤٪. ويمكن بناء

على ذلك أن نفترض أن أحد المكونات الأساسية لإطار التنشئة في الأسرة العربية هو وجود ثقافة للطاعة والالتزام والتأدب من ناحية، والنجاح في التعليم من ناحية أخرى. لقد كشف التحليل عن وجود ثقافة أبوية تعتمد على الطاعة بوصفها معياراً أساسيّاً تتم في ضوئه تحديد معايير الثواب والعقاب في الأسرة؛ فماذا يكون الوضع في المدرسة؟ وتكشف بيانات عن الإثابات في المدرسة أنها ترتبط بالتفوق الدراسي الذي جاء في المقدمة بنسب عالية تقدر بحوالي ٦٤,٥٪؛ وتقاربت المواقف الأخرى (الطاعة والالتزام والمشاركة والانضباط والتميز، وتقاربت بنسب تتراوح بين ٥٠,٤٪ و٤٥,٤٪؛ وهي نسب منخفضة إذا ما قورنت بالنسبة الكبيرة التي حصل عليها التفوق الدراسي. وتُعد هذه نتيجة مهمة، تعكس معياراً مهمّاً من المعايير الحاكمة للتنشئة وهو أن التفوق الدراسي أهم من المشاركة في الأنشطة أو التميز في مجال من المجالات، وكان الحصول على درجات عالية هو الهدف الأسمى للتعليم، ويتفق ذلك مع المعيار السائد في الأسرة وهو الإثابة على التفوق الدراسي واعتباره معياراً مهمّاً للمكافأة. ومن الواضح هنا أن ثمة اتفاقاً بين معايير العقاب في الأسرة وبين معايير العقاب في المدرسة حيث يتم التركيز على الاحترام والتأدب، اللذين يعكسان ثقافة الطاعة المطلقة، فهذا المعيار يتقدم على معايير أكثر أهمية مثل إحداث مشكلات مع الآخرين بالضرب أو الشجار. ويدل ذلك على استمرار روح الثقافة الأبوية الأكثر ارتباطاً بالطاعة، وهي ثقافة يذهب البعض إلى أنها متجذرة في البنية البطريركية العربية، أو هي ثقافة توسم بأنها ثقافة طاعة وإذعان، تتأسس على فكر ديني متشدد من ناحية، وعلى ممارسات سياسية من ناحية ثانية، وعلى ثقافات متوارثة من ناحية ثالثة.

٦. التعليم وجودته: الوعد بالمستقبل

أظهرت النتائج زيادة في استخدام الأساليب الإيجابية (الديمقراطية والحرية، والدعم والمساندة والحوار والمشاركة مع ارتفاع المستوى التعليمي للآباء، فكلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الآباء لهذه الأساليب. مما يشير إلى أن الآباء ذوي التعليم العالي يدركون أن أسلوب التفاهم والحوار والمناقشة أحد الأساليب المثلى في التنشئة والمعاملة الوالدية، ويكونون أكثر وعياً وإدراكاً بالطرق السليمة في معاملة الأبناء؛ فقد أكد على استخدام هذه الأساليب ذو التعليم فوق الجامعي بمتوسط (٤٤,٦٥، ٢٨,٥٠، و٢٧,٤٣ لكل أسلوب على التوالي)، وأن أقل مستوى يستخدم هذه الأساليب هم الأميون بمتوسط

(٣٨,١١، ٢٣,٩٣ ، ٢٣,٩٣ لكل أسلوب على التوالي). وجاء الأمر معكوساً بالنسبة إلى الأساليب السلبية؛ حيث نجد أن أسلوب الشدة والعنف يبلغ أقصى استخدام له لدى الآباء الأميين (٣٦,١٥)،ويتدرج في الانخفاض وفقاً للمستوى التعليمي حتى يصل إلى أقل استخدام له بين الآباء ذوى التعليم فوق الجامعي (٢٩,٥١). ويبلغ أسلوب التسلط أعلى استخدام له لدى الآباء في المستوى التعليمي يقرأ ويكتب (١٧,٩٤)، بينما يكون أقل استخدام لدى الآباء في المستوى التعليمي فوق الجامعي(١٦,٠٩). وبذلك يتضح أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي زاد استخدام الآباء أساليب التنشئة الإيجابية وقَلَّ استخدامهم أساليب التنشئة السلبية والعكس بالعكس. وتتفق هذه النتائج المتعلقة بتعليم الأب مع النتائج المتعلقة بتعليم الأم؛ فبشكل عام كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كانت الاتجاهات الوالدية لديها تتجه للأفضل، وكلما زاد استخدامها أساليب التنشئة الإيجابية وقلَّ استخدامها أساليب التنشئة السلبية، والعكس بالعكس.

ولا تتوقف هذه النتائج عند مدركات الوالدين لأنفسهم (الاتجاهات الوالدية)، بل تمتد إلى مدركات الأطفال لأساليب المعاملة الوالدية وفقاً لمتغير التعليم؛ فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم؛ كان أسلوب التعامل مع الأطفال يأخذ التوجه الإيجابي، فنجد أن استخدام هذا الأسلوب يرتفع بشكل متدرج وفقاً للمستوى التعليمي، وكان أكثر مستوى تعليمي يستخدمه هو المستوى الجامعي بمتوسط (٢٢,٢٦)، وأن أقل مستوى يستخدمه هو المستوى الأمي بمتوسط (٢١,٠٨). كما أشارت عينة الأطفال أيضاً إلى أن استخدام أسلوب التنشئة القائم على الديمقراطية والتوجيه والحوار والمناقشة، أكثر استخداماً لدى الآباء من ذوي التعليم فوق الجامعي بمتوسط (٢٢,٢٣)، وأن الآباء من الأميين هم الأقل استخداماً لهذا الأسلوب في التعامل مع الأبناء وذلك بمتوسط (٢١,١٢). أما بالنسبة إلى استخدام الآباء أساليب التنشئة السلبية، فنجد أن الآباء من ذوي التعليم الجامعي في الترتيب الأخير من حيث استخدام الأساليب القائمة على الشدة والتعسف والقسوة والعنف، وذلك بمتوسط حسابي قيمته (٢٧,٣١). أي أن هناك علاقة طردية بين المستوى التعليمي للوالدين وبين استخدام كل من الأساليب الإيجابية والسلبية في التنشئة الاجتماعية للأبناء؛ فكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين قلَّ استخدام الأساليب السلبية وزاد التوجه إلى استخدام الأساليب الإيجابية في تنشئة الأبناء. ويؤشر ذلك على أن التعليم يلعب دوراً مهمّاً في تغير التوجهات القيمية في عملية التنشئة الاجتماعية.

وانعكس دور تعليم الوالدين على المخرجات السلوكية للأطفال؛ حيث اتضح وجود علاقة طردية بين مستوى تعليم الأم والمخرجات الإيجابية فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم كان الأطفال أكثر ميلاً نحو المكنة وتحمل المسئولية والمواطنة والمشاركة والاندماج، والعكس بالعكس. أما فيما يتعلق بالمخرجات السلبية فقد ارتبطت بمتغير تعليم الأم ارتباطاً سلبيّاً؛ بمعني كلما ارتفع مستوى تعليم الأم انخفضت متوسطات الأطفال على المخرجات السلبية (العجز وعدم الثقة، والانسحاب والعزلة، وافتقاد المعنى، والعنف والعدوانية). وتشابهت هذه النتائج مع مستوى تعليم الأب (وإن كان بشكل أكثر وضوحاً من تعليم الأم)؛ فأطفال الآباء المتعلمين يظهرون نواتج إيجابية، في حين يُظهر أطفال الآباء الأميين نواتج سلبية. كما أظهرت النتائج الدور الفاعل الذي يلعبه الأب (بخاصة) في مخرجات التنشئة مما يعكس الدور الفاعل الذي يقوم به مستوى تعليم الأب في سلوك الأبناء؛ والذي يعكس بالتالي طبيعة الثقافة العربية التي ما يزال للأب فيها اليد العليا والأثر الفاعل في التنشئة (باعتبارها مجتمعات ذكورية بالأساس).

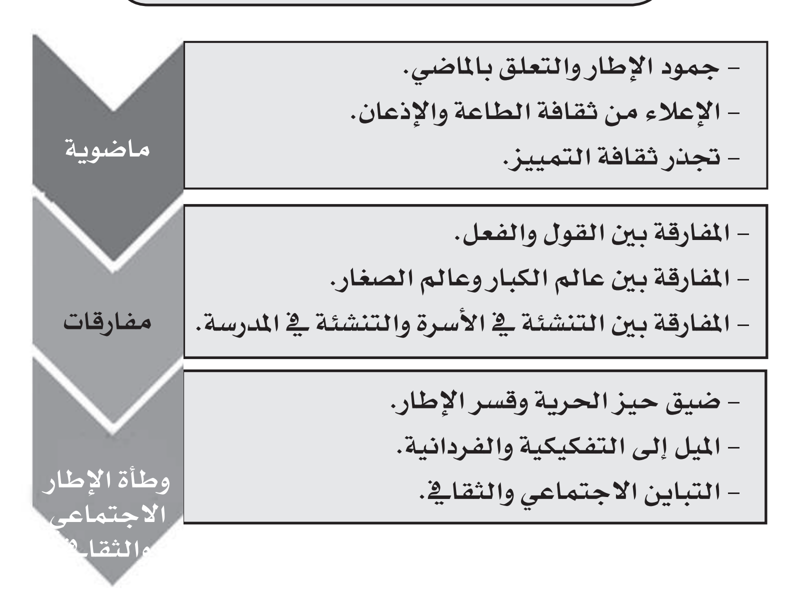
أما عن جودة التعليم فقد اتخذنا من نوع التعليم (الحكومي في مقابل الخاص والدولي) مؤشراً على جودة التعليم (إذا جاز لنا ذلك). وبالنظر إلى النتائج الخاصة بنوع التعليم (حكومي، خاص، دولي) باعتباره مؤشراً على جودة التعليم تبين أن طلاب المدارس الحكومية كانوا أكثر ميلاً إلى التأكيد على شيوع استخدام الأساليب السلبية القائمة على الشدة والعنف والتسلط والتذبذب في المعاملة والتخويف والعقاب داخل الأسرة؛ حيث جاء أسلوب الشدة والعنف في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٦,٨٥)، وجاء أسلوب التسلط في المرتبة الثانية بمتوسط (١٤,٤٤)، أما أسلوب التذبذب في المعاملة فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة في ترتيب الأساليب السلبية بمتوسط (١١,٧٠). في حين أكد طلاب المدارس الخاصة والدولية على شيوع أساليب تنشئة أخرى تمارسها الأسرة في تربية وتنشئة الأبناء، وهي الأساليب القائمة على الحرية والديمقراطية والمناقشة والحوار والتسامح والتقبل، أي أن الأساليب الإيجابية هي الأساليب التي تنتهجها الأسر في التعامل معهم. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية نجد أن أسلوب الديمقراطية والحرية جاء في الترتيب الأول بمتوسط (٢٢,١٠)، ثم تلاه في الترتيب أسلوب الدعم والمساندة بمتوسط (١٧,٦٥)، أما أسلوب الحوار والمشاركة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (١٧,٢٤). وتوضح النتائج كذلك فروقاً جوهرية في مخرجات التنشئة وفقاً لمتغير نوع التعليم؛ حيث

ارتبط التعليم الخاص بالمخرجات الإيجابية (المكنة، وتحمل المسئولية، والمواطنة، وتأكيد الذات والثقة بالنفس) ارتباطاً موجباً دالاًّ إحصائيّاً، وارتبط التعليم الحكومي ارتباطاً جوهريّاً بالمخرجات السلبية (العجز وعدم الثقة، والانسحاب والعزلة، وافتقاد المعنى، والخضوع، والعنف).

وقد يفسر البعض النتائج المرتبطة بنوع التعليم بالوضع الطبقي للأسرة والذي يكشف عن المعاناة التي يعانيها أطفال الأسر الفقيرة، الذين لا يكون بمقدورهم إلحاق الأطفال بتعليم عالي الجودة (إلى حد ما). وتظهر هذه المعاناة من خلال سرد طفلة مصرية حيث تقول: "إن التعليم اليوم أصبح متاحاً لذوي الدخل المرتفع، وإن ذوي الدخل المحدود لا مستقبل لهم؛ لذلك يجب على الدولة أن تتدخل لحماية كل الأطفال فقراء وأغنياء، وتمكينهم جميعاً من تعليم جيد".

وبشكل عام، تكشف نتائج الدراسة الراهنة عن أن ثمة مظاهر للخلل في نسق التنشئة الاجتماعية العربية على مستوى الأسرة والمدرسة، وعلى مستوى مدركات الوالدين ومدركات الأطفال. فالنظرة المتأنية إلى واقع التنشئة العربية، تكشف عن أن من أهم النتائج العامة التي تؤكد عليها بيانات الدراسة هي أن التنشئة العربية "مغرقة في تقليديتها" وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة؛ حيث تستمر النظرة إلى الطفل وتربيته على أن: الطفل ينطوي على نزعة شريرة، الطفل راشد صغير، التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة، التربية ترويض وليست تحريراً. ومن ثم فأحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة. وأن أساليب التنشئة المستخدمة لدى غالبية الأسر العربية تؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية. وتعود الطفل على الخضوع والامتثال والتهرب من المسئولية، وتؤدي بالتالي إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار ليس فقط في السلوك وإنما في طريقة التفكير. وهذه المظاهر تؤكد على أهمية البحث عن نموذج جديد للتنشئة العربية، نموذج لا يفرض من الخارج. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية عملية تشاركية، فلابد أن يكون النموذج نابعاً من خلال كل الشركاء.

ويوضح الشكل التالي أهم الأبعاد التي تؤطر أساليب التنشئة الاجتماعية العربية، وهي أبعاد تشكل إطار التنشئة السائدة.



ثانياً: حوارات اللحظة الحرجة: قراءة في كوابح التنشئة الاجتماعية للطفل العربي

إذا كنا قد بدأنا هذا البحث بهدف الوصول – في نهاية المطاف– إلى وضع إطار لنموذج جديد للتنشئة الاجتماعية العربية، فلا يمكن أن يقوم ذلك النموذج إلا إذا توفرت له مجموعة من المقومات الأساسية، وتخلص من الكوابح التي تحد من تشكله. إن اعترافنا بأمراضنا التربوية لمعالجتها من داء التقصير وبلاء التبرير والتوقف عن لوم الغير أو الأنظمة الحاكمة في كل صغيرة وكبيرة. ومن ثم؛ فعندما نتحدث عن كوابح التنشئة فإننا نتناول التفاعلات والأنماط السلبية التي من شأنها خلق سياق مناهض لرياح التغيير. ويمكن الإشارة هنا إلى مجموعة من الكوابح التي تكبل النهوض بالتنشئة العربية على النحو التالي:

١. الكوابح الديموجرافية

يمثل الأطفال في الفئة العمرية من ٠ –١٤ سنة ٢٩ ٪ من سكان الوطن العربي عام ٢٠١٤. ومن أكثر الدول التي تمثل فئة الأطفال فيها نسبة كبيرة من عدد السكان العراق والسودان، يليهما مصر ولبنان. ويتمثل التحدي الذي يواجه معظم الدول العربية في هذا النمو في أعداد الأطفال وما يتمخض عنه من حاجة ملحة للاستجابة لحقوقهم واحتياجاتهم.

وتحتاج تلبية احتياجات الأطفال واليافعين إلى نسبة نمو اقتصادي لا تقل عن٦٪ سنويّاً، بينما واقع الحال في هذه الدول لم يزد على ١٪ أو٢٪ طوال السنوات العشر الماضية. وتتمثل خطورة الوضع في زيادة حالات الإحباط والعنف أمام نقص فرص التعليم والعمل؛ مما يتطلب ضرورة تبني أولويات جديدة.

ومن التحديات الأخرى التي تواجه العالم، دخول العالم العربي القرن الحادي والعشرين– وتشهد أركانه وفاة نصف مليون طفل سنويّاً لأسباب يمكن تجنبها. كذلك وجود ١١ مليون طفل خارج التعليم الابتدائي– و١٣ مليون طفل عامل و٧٠ مليون أمي وأمية. زد على ذلك، زيادة التسرب المدرسي أو اللاتمدرس والذي يؤدى بدوره إلى دخول عالم الجريمة والآفات الاجتماعية وتعاظم مشكلات الصحة بسبب عدم كفاية وسائل الدولة الصحية. وقد أشار تقرير مؤتمر التنمية الإنسانية العربي (٢٠٠٩) "إلى أن التحدي المهم في مجال التعليم في البلاد العربية يتمثل في مشكلة تردى نوعية التعليم؛ بحيث يفقد التعليم هدفه التنموي الإنساني من أجل تحسين نوعية الحياة وتنمية قدرات الإنسان الخلاقة، ومن المنطقي أن تؤدى قلة الموارد المخصصة للتعليم إلى تدهور جودته".

زد على ما سبق الزيادة المطردة في معدلات الأمية، وبخاصة بين الإناث. فهناك حوالي ٢٧٪ من إجمالي سكان الوطن العربية أميون (وفقاً لتقرير أصدرته الأمم المتحدة عن الأمية ومستوى التعليم في الوطن العربي للعام ٢٠١٣). ويتوقع زيادة العدد المطلق للكبار الأميين نتيجة النمو السكاني من جهة وعجز النظام المدرسي عن تلبية الاحتياجات التعليمية لعدد متزايد من الأطفال من جهة أخرى. وهكذا سينضم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أو الذين لا يحصلون على تعليم ملائم إلى صفوف الشباب والكبار الذين لا يجيدون مهارات القراءة والكتابة. ويتوقع أن يكون العدد الإجمالي المقدر للأميين الكبار على الصعيد الإقليمي (عام ٢٠١٥) ١٧ مليون أمي.

٢. الكوابح القانونية والتشريعية للتنشئة العربية

من خلال قراءة الواقع التشريعي للقوانين الخاصة بحقوق الطفل ومسئولية تنشئته يتضح أن هناك توافقاً عربيّاً على التوقيع على الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالأطفال، سواء اتفاقية حقوق الطفل أو الاتفاقيات الخاصة بالعمل والرعاية والنزاعات المسلحة والاتجار بالبشر والعنف وغير ذلك من المجالات النوعية، هذا وقد اهتمت كثير من الدول العربية بتطوير تشريعاتها المتعلقة بالأطفال بما يضمن تفعيل حقوقهم الكاملة، ووضعت بعض الدول العربية أيضاً قانوناً

خاصّاً بالطفل، كما تم إدماج الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل ضمن الدساتير والتشريعات الوطنية، بل نصت الدساتير العربية على ضرورة الاهتمام بالأطفال ورعايتهم. ومع كل هذا الاهتمام فإن القوانين والقواعد التشريعية العربية قد تقف – في كثير من الأحيان– عقبة أمام تحقيق التنشئة العربية المثالية. فقد جاءت كثير من القوانين والتشريعات العربية لتكريس تفوق الذكور على الإناث، وتتواضع آليات الحماية العربية المتعلقة بحماية الأطفال في البلدان التي تمر بمنازعات عنيفة (في فلسطين والعراق، واليمن، وليبيا، والسودان وسوريا) والتي تلقي بظلالها القاسية على ملايين الأطفال. وكذلك استمرار مؤامرة الصمت حول عديد من الانتهاكات لحقوق الطفل من خلال العنف والإساءة والاستغلال– والحرج من تناول بعض القضايا مثل ختان الفتيات والزواج المبكر، والضرب والعنف في المدارس والبيت والتعامل مع الأحداث بعقليات قديمة ومتخلفة تصل إلى وضعهم في سجون يجاورون فيها أشكال المجرمين كافة.

٣. الظروف الأسرية غير الملائمة: السياق الطارد

إن العائلة تمثل المحور الرئيس للحياة البشرية والوجود الإنساني عامة؛ وحينما تحكم الطفل مؤثرات أسرية منحرفة فالنتيجة المحتملة هي أن يكون الطفل منحرفاً. وتشكل متغيرات مثل: طبيعة الأسرة (ممتدة – نووية)، والفقر، والجهل، وتدني الأحوال السكنية، وانخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وضعف الاستقرار الأسري والعنف الأسري، ونقص مستوى الوعي الأسري والتوجه التربوي... إلخ، تشكل متغيرات سياقية كابحة للتنشئة العربية الإيجابية. إن سيادة أنماط التنشئة الاجتماعية القديمة، واستمرار المرجعية القديمة في تنشئة الأبناء، والتي تعلي من القيم الأبوية تؤشران على عدم إمكانية ظهور نمط جديد من التنشئة داخل الثقافة العربية، كما تؤشر على أن قيام نموذج جديد في التنشئة يصادفه كثير من العقبات والكوابح. فمما لاشك فيه أن الممارسة التربوية بوصفها سلوكاً أو معاملة تصدر عن الوالدين تجاه الطفل تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي يوجدان فيه لاسيما أن هذه الممارسة غالباً ما تحصل داخل الأسرة التي تشكل من بين مختلف مكونات المحيط الاجتماعي السياق الأكثر دلالة. فدورها جد أساسي لأنها تشكل الوسط القاعدي للعلاقات والتجارب الأولى. والملاحظ في معظم الأعمال التي أنجزت في العالم العربي بخصوص هذه المحددات أن هناك تلازماً واضحاً بين مكونات السياق الأسري والممارسات التربوية للوالدين وبين سلوك الأبناء، وهو التلازم الذي يتمحور حول الوقائع التالية:

أ. على الرغم من تحول عدد كبير من الأسر العربية الممتدة إلى أسر نووية، فإن هذا التحول لم يواكبه تحول في أنماط وأساليب التنشئة التي يتم ممارستها؛ فهناك عدد من الأسر التي تحولت إلى نمط نووي في الشكل فقط، ولم تعرف أي تحول في المحتوى العقلاني والديموقراطي وخصوصاً على مستوى العلاقات والأدوار؛ حيث فرضت الأسرة الممتدة نمطاً متميزاً من التنشئة الاجتماعية، يمكن أن نطلق عليه "التنشئة الجمعية"؛ فليس هناك شخص أو مجموعة من الأشخاص مسئولين مسئولية كاملة عن التنشئة، فالكل يسهم فيها، حتى الأطفال الأكبر سنّاً. وهنا يبدو أن الأمر يتعلق بنموذج أسرى متحول متعدد الأنماط من جهة، ومن جهة أخرى فإن حجم هذا النموذج لا يعكس بالضرورة نوعية المعاملة، فمنظومة المعايير والقيم التي تنتظم وفقاً لها العلاقات الأسرية مازالت في جوهرها تقليدية. وإذا صحت هذه الفرضية المتعلقة باستمرار المرجعية التقليدية في أساليب المعاملة الوالدية، فإن معني هذا الانتشار العددي للأسر النووية لن يؤتي ثماره في توليد نمط جديد من التنشئة يقوم علي الحرية، وإعطاء الفرصة للأجيال الأحدث للتعبير عن ذواتها، وإعطاء الفرصة للإناث في التحرر من قبضة الذكور. فسيادة أنماط التنشئة الاجتماعية القديمة، واستمرار المرجعية التقليدية، والتي تعني هيمنة القيم الأبوية؛ تؤشران على عدم إمكانية ظهور نمط جديد من التنشئة داخل الأسرة العربية، كما تؤشران على أن أساليب التنشئة الإيجابية تصادفها بعض الكوابح.

ب. ومن ضمن العوامل المحددة للتربية الوالدية في العالم العربي جنس الطفل. فالأسرة وهي تحاول قولبة الطفل وفق تقاليد المجتمع وأعرافه وقيمه، تنطلق أولاً من كون هذا الطفل ذكراً أم أنثى. فهي تسند عبر الوالدين أهليات وكفاءات خاصة بكل جنس. ومن ثمة؛ تعاملها مع الأطفال يختلف باختلاف جنسهم مهما كانت فئاتهم الاجتماعية. فكما هو معروف، تفوق الأسرة (وبخاصة في الأعمار الصغيرة) على مؤسسات التنشئة الاجتماعية كافة في صناعة الهوية الذاتية للأبناء وفي تشكيل رؤاهم للذات وللعالم من حولهم. والذي يهمنا هنا هو أساليب التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى أن تخلق في ذهن الإناث مفاهيم مغلوطة حول الأدوار الجندرية، وحول سمو مفهوم الذكورة والرجولة وتدني مفهوم الأنوثة، فينشأ الطفل وفي تصوره أنماط جامدة حول النوع الاجتماعي فيرى الطفل أن الرجل هو الأعقل والأكثر كمالاً، وأن الأنثى هي الأضعف وفي حاجة إلى رجل يحميها. وتسهم هذه الأنماط الجامدة في

كبح طاقات الإبداع والثقة بالنفس وتأكيد الذات، وتعلي من العنف والعدوانية (لدى الذكور) والاستسلام والخضوع (لدى الإناث).

٤. التذبذب وعدم الاتساق بين مقاصد التنشئة الاجتماعية المعلنة والممارسات الواقعية

يشكل التذبذب بين مقاصد التنشئة المعلنة والممارسة الواقعية، واحداً من الكوابح المعرفية المهمة، التي تحد من التغيير. فكلنا يعلم جيداً أن التنشئة الاجتماعية السوية والإيجابية في الوقت ذاته لابد أن تقوم على الاتساق بين المقاصد المعلنة والممارسات الفعلية؛ فلا يكفي أن نقول إن الهدف من التنشئة هو خلق جيل يؤمن بقيم العدل والمساواة والمشاركة والحرية والإبداع ونحن نكرس للفروق بين الذكور والإناث وننمط الأدوار الجندرية، ونحث على الطاعة العمياء باعتبارها "أدباً". وينسحب هذا التناقض من الأسرة على المدرسة؛ فمن منا لم يسمع عن المناهج الخفية (Hidden Curriculum)؛ حيث تدخل نظرة المعلم إلى الطلاب، وتفسيره للأحداث، ونمط إدارة الفصل، وتوقعاته لقدرات المتعلمين ضمن المناهج الخفية المقصودة وغير المقصودة، ولها أثر لا يقل عن المناهج الرسمية المكتوبة؟ فالمدرسة ليست أداة لنقل المعلومات فقط، والمدارس العربية التي تدرس قيمة الشورى وتعلي من شأن حسن التعامل والحرية والعدالة والديمقراطية في مناهجها الدراسية في حاجة إلى ممارستها داخل أسوار المدرسة بداية.. فما تقرره الكتب المدرسية وما نتشدق به من أقوال ستبدده الممارسات العملية لأنها أثقل في الميزان مما يقال باللسان، وقديماً قال الغزالي: إن أهل الأبصار أكثر من أهل البصائر. والخلاصة، أن التنشئة عملية اجتماعية متعاضدة تحتاج إلى التناغم بين المقاصد المعلنة والممارسات الواقعية.

٥. أزمة التنشئة الاجتماعية في عالم متغير

لقد أدت التغيرات المتسارعة فى عالمنا المعاصر إلى أن تدخل عملية التنشئة الاجتماعية فى أزمة حقيقية جراء تعدد المؤثرات التى يتعرض لها الفرد، وتناقض هذه المؤثرات وتضاربها بحيث قد تتناقض تناقضاً حاداً مع المؤثرات القادمة من الأسرة. إن العولمة المعاصرة، وما يصاحبها من وسائل الاتصال والمواصلات، وما يترتب عليها من انضغاط فى الزمان والمكان، يخرج الفرد من دائرة الأسرة، ومن دائرة ثقافية عالمية تسهم فى تشكيل وعى الفرد وبناء شخصيته. هنا تتجلى أزمة التنشئة الاجتماعية التى تضع الفرد أمام مؤثرات عديدة قد يجد نفسه مشتتاً أمامها إذا لم يضع لنفسه آليات تكيف تمكنه أولاً: من أن يحقق قدراً من التوازن

بين القوى والمؤثرات المتناقضة؛ وثانياً: من أن يكون قادراً على أن يتقبل الثقافات الأخرى، مع المحافظة بشكل دائم على هويته الشخصية وهوية مجتمعه الثقافية، وثالثاً: من تعلم آليات العيش المشترك فى عالم تتعدد فيه الرؤى والغايات والأهداف.

إن الأمة العربية تتكالب عليها الرزايا وتعصف بها الأزمات وتداهمها التحديات والأخطار التي تمزق نسيجها الاجتماعي والقومي والثقافي وتجعلها أمة ضعيفة ومتفسخة وممزقة الجسد ومنهكة القوى ومنتهكة الحقوق. مما كان له كبير الأثر في تنشئة الطفل العربي. ويصعب علينا القول إن منطقتنا العربية بعيدة عن العولمة وتجلياتها وذلك لأنها – العولمة– أصبحت واقعاً مفروضاً لا يستطيع أحد التعامي أو التغاضي عنه والانكفاء على ذاته؛ لأن ذلك سيلحق به –وبلا شك – أقصى الضرر لأن قافلة الحضارة الإنسانية تسير بسرعة فائقة، ويكفي أن نعلم أن التطورات التقنية التي حدثت في العالم في العقد الأخير من القرن الماضي تعادل ما حققته البشرية على مدى قرن كامل – بل أكثر من ذلك؛ لذا فإن التقوقع على الذات صعب وشاق في ظل هذه الظروف. إن ما يهمنا في هذا كله هو – وفي هذا المقام – دور تطورات العولمة وتطور وسائل تكنولوجيا المعلومات ونظم الاتصال والمواصلات في تشكيلها التحدي الأكبر للتنشئة العربية. فالتغيرات التي لحقت بالدول العربية بفعل العولمة والتحديث قد ألقت بظلالها على تنشئة الأطفال؛ فلم تعد الأسرة العربية تمثل المرجعية القيمية والأخلاقية بالنسبة إلى أبنائها؛ بل باتت البيئة العربية: أسرة ومدرسة وسياق مجتمعي عام مشحونة بعديد من المتغيرات التي من شأنها كبح أي محاولة للتخلص من أسر الآثار السلبية لهذه العولمة التي خلقت فجوات واسعة بين البشر، وجعلت العرب مستغرقين في الثقافة الاستهلاكية (فالحكم على البشر من قبل البشر يتوقف على ما يملكون لا على ما يستطيعون أن يفعلوا ويقدموا لمجتمعاتهم)، وتحولت البيئة العربية إلى ملاحم كلامية (يصبح الكلام رصيداً لمن لا يملك رصيداً) فأغلقت آفاق الإبدا ع وتخلقت ضروب من عدم الثقة، وتوقفت الحياة عند حدود معينة يصعب تجاوزها (وهي حد الضرورة وليس حد الكفاية).

وخلاصة القول: ماذا يكون حال التنشئة في ظل هذا الواقع، وبحضور مثل هذه الكوابح؟ وهل هناك إمكانية لتجاوز هذا الواقع وفتح آفاق مستقبلية جديدة، عبر نموذج جديد للتنشئة يضع كل هذه الجوانب في الحسبان؟ وما المقومات الأساسية التي يتأسس عليها هذا النموذج الجديد؟ ونحاول في الفصل التالي أن نتلمس بعض التصورات التي من شأنها أن تساعدنا على تجاوز هذا الواقع؛ وذلك من خلال رسم معالم لنموذج عربي جديد في التنشئة. ونأمل أن تساعدنا هذه التصورات على وضع أدلة توجِّه وترشِّد الفاعلين في عملية التنشئة في المجتمعات العربية (الأسرة والمدرسة، ووسائل الإعلام ... إلخ).

الفصل الثاني عشر
تجاوز الواقع الراهن:
نحو نموذج عربي جديد في التنشئة

الفصل الثاني عشر
تجاوز الواقع الراهن: نحو نموذج عربي جديد في التنشئة

في الختام فقد وضعنا هذا البحث في موقف محير، أو قلْ في معضلة لا يمكن الفكاك منها بسهولة وهي: كيف يمكن بناء نموذج جديد للتنشئة العربية يتوافق مع التغيرات الهائلة التي تحدث في المنطقة العربية؟ وما كشف عنه النموذج الواقعي للتنشئة العربية هو درجة من عدم الاتساق في التنشئة، والتي تبدت في عدم وجود أسلوب واضح يتم على أساسه تنشئة الطفل سواء في الأسرة أو المدرسة، فيمكن أن تتم ممارسة أسلوب في موقف وأسلوب آخر في موقف ثانٍ، أو يتبدى في التناقض الصارخ بين أسلوب الأب وأسلوب الأم، أو التناقض بين ما نعتقد وما نمارس. إن نموذج التنشئة الاجتماعية العربي الراهن هو نموذج متباعد ومشتت وغير متفاعل . فالإطار الثقافي العام الحاكم تشوبه عديد من المشكلات التي يمكن أن تكشف عنها قراءتنا لهذا النموذج الفعلي الواقعي والذي سبق وتحدثنا عنه في الفصل السابق.

إن طرح الجوانب السلبية في التنشئة على النحو المذكور آنفاً ليس المراد منه وسم التنشئة العربية بالسلبية المطلقة، ولكن المراد منه هو ملاحظة الممارسات التي تقوم بها مؤسسات التنشئة ملاحظة دقيقة وربطها بمخرجات التنشئة، وإن طرح أوضاع الطفولة في بلدان الوطن العربي على هذا النحو قد يكون وسيلة لمساعدة المجتمعات العربية الحديثة على تحديد النواحي التي تحتاج إلى العناية تحديداً أكثر وضوحاً؛ بهدف إدخال تعديلات على هذه الممارسات لنحقق المخرج المأمول.

إن التحول إلى نسخة جديدة للتنشئة الاجتماعية العربية لا يزيل كل المشكلات التي رافقت الإنسان الأكثر تقليدية، ولن يحدث تحولاً صارخاً في مخرجات التنشئة، ولكنه يستهدف حدوث تغييرات في الرؤى والأفكار والممارسات التربوية التي ستكون لها على المدى الطويل ظلال على الشخصية العربية القادرة على الفعل. فنحن لا نود هنا أن ندعو إلى نموذج ثوري يقلب الأمور رأساً على عقب، وإنما نود أن ندعو إلى نموذج يسهم في

بناء الإنسان العربي الحر القادر على الفعل، والمشاركة الفعالة في بناء مصيره؛ نموذج ينفض كوابح التسلطية والقهر وينشغل ببناء التفاعل الخلاق ؛ نموذج يستفيد من تطورات علم التربية من ناحية والخبرات التربوية التقليدية (الأصيلة) الخالية من التسلط والقهر من ناحية أخرى؛ نموذج يفتح الآفاق لتكوين مجتمع عربي جديد يحقق فيه الإنسان أقصى درجات إنسانيته، ويتحول فيه الإنسان إلى نقطة المركز فيصبح هو الهدف والغاية والوسيلة. ويصور نموذج التنشئة المأمول علاقات المؤسسات القائمة على التنشئة على أنها علاقات تفاعلية إيجابية تحتوى الطفل في عملية تنشئة متكاملة الأبعاد. وفِي هَذَا الخِضَمِّ يمكننا وضع بعض المقومات التي قد يتأسس عليها نموذج جديد في التنشئة الاجتماعية .

أولاً: المقومات الأساسية لنموذج التنشئة الجديد

١. الأسرة الخلية الأولى لتكوين الالتزام: خط الأساس

إن الرجوع إلى المؤسسة الأولى للتنشئة أمر لا مناص منه، فتصبح مسئولية الأسرة مسئولية جسيمة في عملية تحسين نوعية الحياة في المجتمع العربي، وفي خلق سياق جديد للتنشئة العربية يهدف في الأساس إلى تشكيل المواطن الصالح الرشيد القادر علي النهوض بمجتمعه. إن دور الأسرة في نقل تراث المجتمع، وفي تأسيس قيم المواطنة، وفي إرساء دعائم الانتماء يعتبر دوراً محورياً. ومن ثم فإن تدعيم وظائف الأسرة العربية يجعل لها دوراً مهماً في المجتمع المعاصر. ويعتمد قيام الأسرة بدورها من خلال قدرتها على تكوين الرابطة الجمعية؛ تلك الرابطة التي تدمج الفرد داخل الجماعة، وانخراطهم فيها، والسعى نحو تعضيد أهدافها الاجتماعية. وينكشف هذا الاندماج فى عدد من المؤشرات منها الارتباط بالآخرين Attachment (ويعنى المشاعر الوجدانية والحساسية تجاه الآخرين)، والالتزام Commitment (الاستثمار فى السلوك المؤدى إلى التكامل مع الجماعة والذود عنها)، والاندماج Involvement (العمل الدءوب الذى يشغل الوقت ويبعد الشخص عن فرص الدخول فى دائرة الانحراف)، والاعتقاد Belief (درجة الاعتقاد فى طاعة القانون). وتعد كل هذه آليات يستفاد بها فى عمليات التنشئة داخل الأسرة، فكلما دمجت الأسرة الأعضاء فى نسيجها وبثت فيهم مستويات مرتفعة من الالتزام نمت لديهم الميول الإيجابية. وحتى يتسنى للأسرة القيام بهذا الدور الحيوي فلا بد من تعزيز المؤسسة الأسرية عبر توفير مؤسسات فاعلة تخدم قضايا الطفولة والأمومة. وقد قال الشاعر خليل

مطران حول دور الأسرة في التنشئة:

حَاجَتُنَا أُسْرَةٌ تَقُومُ عَلَى ‏ ‏ ‏ ‏ مَا يَقْتَضِي عَصْرُنَا مِنَ النظُمِ
صَالِحَةٌ لِلْبَقَــاءِ سَــالِمَةٌ ‏ ‏ ‏ ‏ جُسُومُهَا وَالعُقُولُ مِنْ سَقَمِ
زَوْجٌ يَعِي لِلَّتِي تُشَاطِرُهُ ‏ ‏ ‏ ‏ حَيَاتَهُ بِالعُهُودِ وَالذِّمَمِ
وَذَاتُ بَعْلٍ تَرْعَى لَهَا وَلَهُ ‏ ‏ ‏ ‏ بِالعَقْلِ وَالعَدْلِ أَقْدَسَ الحرَمِ
وَعَيْلَةٌ يُعْتَنَــى بِنَشْأَتِـهَا ‏ ‏ ‏ ‏ لا فَرْقَ بَيْنَ الأَولادِ فِي القِسَمِ
إِنْ لَمْ تُرَبِّ البَنِينَ عَاقِلَةٌ ‏ ‏ ‏ ‏ كَيفَ صَلاحُ الأَخْلاقِ وَالشِّيَمِ
أَوْ لَمْ تَصُنْ بَلَهَا مُهَذَّبَةٌ ‏ ‏ ‏ ‏ لاذَ بِرُكْنٍ فِي البَيْتِ مُنْهَدِمِ
الأُسْرَةُ الأُمَّةُ الصَّغِيرَةُ إِنْ ‏ ‏ ‏ ‏ تَنْهَضْ فَكِلْتَاهُمَا عَلَى قَدَمِ
مَا قِيمَةُ الحَيِّ نِصْفُهُ تَعِبٌ ‏ ‏ ‏ ‏ وَنِصْفُهُ فِي الوُجُودِ كَالعَدَمِ

٢. الدين وتشكل جوهر الالتزام

معظم الناس على دراية ومعرفة تامة بما للدين من تأثير فعّال على سلوك أفراد مجتمعاتنا وتكوين أفكارهم وأسلوبهم في الحياة، وتعاملاتهم في دقائق الأمور العملية اليومية، فمعظم ما يصدر عنا من تصرفات، إنما هو نتاج يتدخل في معظمه عامل التشبع بالدين؛ فهو شريعة تملأ الحياة في عباداته ومعاملاته وأحواله الشخصية، والدين في ضوء ذلك هو القاسم المشترك للسلوك إزاء مواقف الحياة المختلفة في التربية وإقامة الروابط والعلاقات داخل الفرد نفسه، وبينه وبين شريك حياته، وبينه وبين أولاده؛ حتى تمتد العلاقات والروابط نحو الجار والآخرين من الناس في المجتمع. فالتغيرات السريعة في سياق مناحي الحياة المتنوعة التي أحدثت انقلابات شبه جذرية في هذه المجتمعات والتي طالت خلالها القواعد والقوانين والقيم الاجتماعية وكل ما يتصل بتنظيمها؛ تستدعي بشكل ملحّ العودة إلى الدين لتنظيم حياة الناس وإضفاء حالة الطمأنينة والهدوء عليها بعد أن فقدوها. فكانت العودة إلى الدين بمثابة عودة الإنسان إلى الوعي من جديد، فلا يمكن لأي مجتمع إنساني أن يعيش في أمان أو تنتظم حياته دون أن يكون الفيصل في ذلك الدين ومنهجه المتسامح؛ الدين الذي يمنح الإنسان الراحة عند اللجوء إليه.

٣. التعليم من أجل المستقبل

لعل ما يشهده العالم العربي من موجات التطرف الفكري هو نتاج تراجع التعليم

المستنير الذي يحتفل بالتنوع ويفهم فقه تعدد الصواب والمجتمع المدني والحكم الرشيد. لقد جسّدت مقولة: "التعلم هو مدينة، أحد أبوابها هو الذاكرة والآخر هو الفهم" نهج التعلم. إن العامل الرئيس للتّسبب في زوال أي مجتمع أو مؤسسة هو خنق الإبداعات وتوحيد التفكير وتضييق الخيارات والحَد من التفكير المستقل ومن العزيمة. ويُنظَر إلى التعليم بوصفه وسيلة لتطوير مواطنة وأفراد مجتمع يسعون إلى تحقيق الذات، ويبحثون عن المعنى، ويطوِّرون قدراتهم الذاتية، ويخلقون الحلول بالمشاركة، من وجهة النظر هذه، لا يمكن إنشاء مجتمع مستدام دون المشاركة الكاملة وتحقيق الديمقراطية لجميع أفراد المجتمع. ويتطلب تعليم المواطنة والاستدامة تحوُّل في النماذج الذهنية التقليدية، وتتطلب الاستدامة تحوّلات وانعكاسات مهمة في عملية تدريس الفرد، تتطلب أيضاً تقوية المتعلمين من خلال تمكينهم من العمل على حل القضايا الحقيقية التي حددوها بأنفسهم. وتتطلب أيضاً تقدير واحترام الخلافات والتنوع وتعزيز ثقافة الحوار والمساءلة والنزاهة.

وقد استشعر علماء التربية في العصر الحديث أن الحياة المدنية تبدو مهددة باضمحلال أخلاقي؛ ومن هنا جاء تأكيدهم على أهمية أن يكون التعليم أداة للتكوين القيمي الأخلاقي. لذا جاء التأكيد على مفهوم "التعليم الشامل"، والذي يشتمل على تعليم المعارف والعلوم وتعليم حقائق الحياة وقيمها الإنسانية والأخلاقية. إنه تعليم من أجل الحياة؛ أي من أجل تكوين المواطن الذي يعرف نفسه، ويعرف الآخرين ويتعايش معهم وبهم.

وإذا كانت الأسرة والدين والتعليم هي أهم المقومات التي ينبغي أن توجهنا عند وضع أي نموذج يتعلق بتنشئة الأطفال، فما المبادئ الأساسية التي يمكن أن يقوم عليها هذا النموذج؟

ثانياً: المبادئ الأساسية التي يقوم عليها نموذج التنشئة الجديد

١. عمومية وشمول النموذج: من الأهمية بمكان أن يكون النموذج الجديد في التنشئة الاجتماعية نموذجاً عامّاً وشاملاً، لا يعتمد على الترقيع أو التدخل في بؤرات معينة دون أخرى. فإذا كنا نرى في النموذج الراهن في التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية بعض الخلل، فإن هذا الخلل يرجع إلى المناخ الاجتماعي العام الذي يعيش في كنفه الأطفال، وإن أي تغيير يجب أن يكون عامّاً وشاملاً ومرتبطاً بإعادة صياغة النظام الاجتماعي العام.

٢. التنشئة مسئولية اجتماعية: فالتنشئة الاجتماعية ليست عملية تتم كيفما اتفق، وإنما هي عملية يجب أن تكون واعية، وأن تخضع لأسس ومبادئ واضحة ومحددة؛ وهي بذلك تمارس من قبل الكبار في ضوء مفهوم واضح للمسئولية الاجتماعية. ولا تتركز المسئولية الاجتماعية على تنشئة الأطفال داخل الأسرة والمدرسة فقط، بل هي مسئولية المجتمع بعامة. تبدأ المسئولية من الدولة التي يجب أن ينص دستورها على مسئولية الدولة عن النشء وإعداده إعداداً جيداً للمستقبل، وعلى تأكيد مبدأ المواطنة في التنشئة الاجتماعية. ومن التزام الدولة تنبثق كل الالتزامات الأخلاقية الأخرى: في الإعلام أولاً الذي يجب أن يبث قيماً إيجابية وأن يمنع كل ما من شأنه أن يفسد أخلاق الأطفال أو يغرس فيهم قيماً سلبية، إلى المجتمع الذي يجب أن يسهم إسهاماً فعالاً في تعليم الأطفال قيم الإيثار والتطوع وحب المشاركة، وتنمية قيم الإبداع والابتكار، ثم أخيراً وأولاً في المدرسة والأسرة – المسئولين الاجتماعيين عن عملية التنشئة. إن قضية المسئولية الاجتماعية عن النشء يجب أن تتحول إلى قضية اجتماعية عامة في المجتمع، وألا يقتصر الحديث عنها على مستوى الخطاب الإعلامي والتربوي، بل تتحول إلى ممارسة فعلية في البيت والمدرسة ووسائل الإعلام والمجتمع المدني.

٣. الشراكة: التنشئة الاجتماعية مسئولية اجتماعية عامة، ومن ثم فإن تحقيقها على النحو المطلوب يتطلب شراكة حقيقية بين جميع الأطراف الفاعلة في الحياة العامة: الدولة، والمجتمع المدني، وقطاع الأعمال والمواطنين.

٣. سعادة الأطفال: إن القصد من أي نموذج للتنشئة هو أن يحيا الطفل طفولة سعيدة، تؤهله للنجاح. ولذا يتعين على الممارسات التربوية سواء في الأسرة أو في المدرسة أن تبذل ما في وسعها لتهيئة مناخ تربوي يسهم في الحفاظ على صحة الطفل النفسية والبدنية، وأن يكون خالياً من كل أشكال الإهمال والإساءة.

٤. قيم المواطنة، والاختلاف، والعدالة والمساواة: وينبغي أن يهدف أي نموذج بديل للتنشئة داخل الأسرة والمدرسة إلى قيم ترسخ التربية من أجل المواطنة؛ فالمواطن الصالح هو الهدف الأسمى للتربية، وهو مركز وأن الدولة الوطنية هي الوعاء الذي نتفاعل فيه جميعاً، وأن تكون تنشئة من أجل الاختلاف، فمكنة الاختلاف هي التي تدفع بالأطفال إلى التجديد والابتكار، والتربية من أجل إدراك التنوع وشجب الأحادية

والاستبعاد والاستحواذ، والتربية من أجل إدراك العدالة الاجتماعية والمساواة، فلا نجاح إلا بجدارة واعتماد ولا تميُّز إلا بإنجاز ولا فرصة إلا باستحقاق، وأن تكون التربية من أجل الديمقراطية وقبول الآخر والتسامح معه.

٥. إثارة الوعي: تحرير الإنسان وتنميته أو ما أطلق عليه باولو فريري إثارة الوعي conscentization ، ليتحصل من خلاله على الحرية لا على القهر أو الصمت، من خلال إيقاظ وعي البشر، وتغيير الذهنية، وإطلاق القدرات، والإدراك العميق للواقع الاجتماعي والثقافي. والأمل والتفكير الناقد والتفاعل البناء والمشاركة والديمقراطية.

٦. المشاركة لا التبعية: ينطلق هذا النموذج من مبدأ المشاركة نافياً مبدأ التبعية المطلقة. فالطفل هنا هو عضو فاعل ومؤثر في عملية التنشئة ولا يخضع لعملية تنشئة وتربية بل هو الشريك فى الأسرة والمدرسة؛ و من ثم فرعايته من جانب الكبار هى نوع من تحمل المسئولية لا الوصاية. وينبغي النظر إلى المشاركة باعتبارها ركناً أساسيّاً من ثقافة المؤسسات والمنظمات المعنية بالطفولة والتنمية؛ حيث تكون هذه المؤسسات بمثابة العامل "الفعال" فى توفير فرص حقيقية لمشاركة الأطفال وتقديم مبادرات صادقة وأدوار فعالة لاحتواء الأطفال داخل سياق ثقافة المشاركة.

يحتاج مثل هذا النموذج إلى إطار مرن يشتق قيمه من مصادر عديدة، وهذا هو الذي يكسبه المرونة المطلوبة. ومن أهم المصادر التي تمد هذا الإطار بالقيم:الدين، والمبادئ الحديثة للتربية، اللذيْن يحضان على النظر إلى الأطفال بوصفهم بشراً فاعلين لديهم القدرة على الفعل والمشاركة ولديهم القدرة أيضاً على استبصار مستقبلهم. ولا تعنى المرونة هنا تعدد المصادر فقط ولكن تعنى مرونة التطبيق، بمعنى أن كل بلد عربي لديه من الحرية والمرونة ما يكفلان له الاهتمام بعمليات معينة في التنشئة دون أخرى، أو استخدام آليات دون أخرى. كما يجب أن يدرك الآباء والمدرسون في إطار النموذج البديل أن خبراتهم تظل دائماً محدودة أمام التحديات المرتبطة بتنشئة الأطفال، وأمام المواقف المتجددة فى عملية التنشئة الاجتماعية. ومن ثم من الأهمية بمكان أن تدعم الإطار البديل للتنشئة أفكار جديدة فيما يتعلق بالعلاقة بين عالم الصغار وعالم الكبار؛ لهذا على الكبار أن يغيروا من الأنماط الجامدة حول الصغار وتبني التفكير المنطقي والعقلاني في التعامل مع الصغار؛ بحيث يكونون قدوة للصغار.

إن النموذج الذي نسعى إلى طرحه ينبغي ألا يعنى بمدخلات للتنشئة ومخرجات تترتب عليها، بل يعني ضرورة النظر في آليات التنشئة التي من شأنها أن تسهم في صياغة مواطنة فعالة.وهذا ما سنتطرق إليه في الجزء التالي.

ثالثاً: آليات نموذج التنشئة الاجتماعية الجديد

أ. الحصول على (إتاحة) المعرفة والمعلومات: المعرفة هي أساس تكوين الإدراك السليم؛ ومن ثم فإن التنشئة البديلة يجب أن تفتح الباب على مصراعيه للحصول على المعرفة بكل أشكالها المتكاملة.

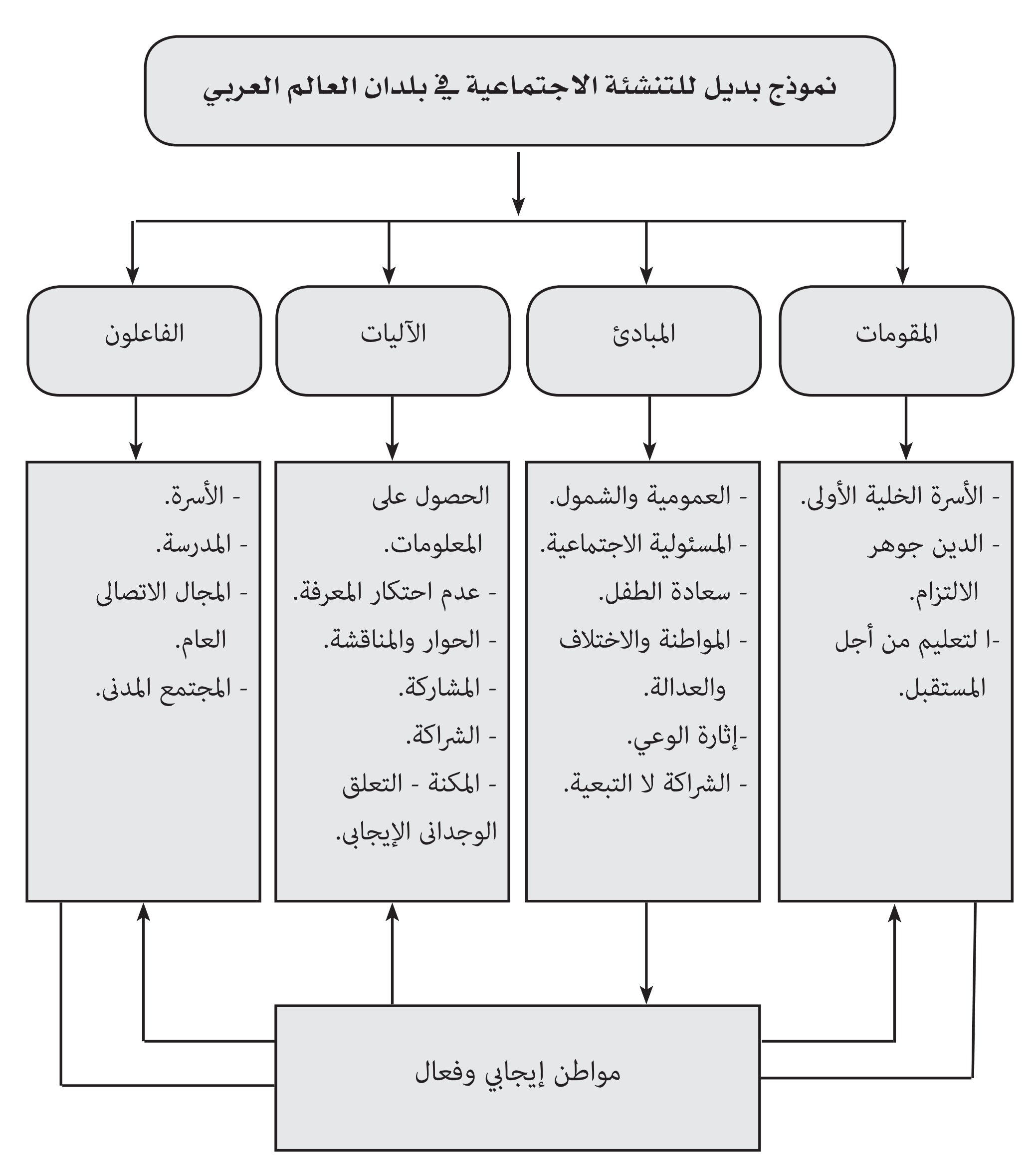
ب. عدم منع المعرفة: ويتصل بذلك عدم احتكار المعرفة، أو عدم التصريح بمعرفة أمور معينة. فللطفل الحق في أن يعرف كل شيء بالطريقة التي تتناسب مع مرحلته العمرية والارتقائية.

ج. الحوار والمناقشة: مع التدريب المستمر على فكرة الاستماع والتحليل والتأويل الإيجابي في عملية الاتصال اللغوي. وضرورة أخذ رأى الأطراف الأصغر، والاستماع إليهم، وتمكينهم من أن يشاركوا في تحديد مصائرهم بأنفسهم، وتدريبهم على ذلك.

د. المكنة: تدريب الأطفال على الاختلاف، وقبول ثقافته عبر تملكهم القدرة على الفعل المختلف (المكنة).

هـ. التعلق الوجداني الإيجابي: بناء العلاقة بين الكبار والصغار على درجة من التعلق الوجداني الذي لا يتحول إلى تعلق مرضى؛ حيث كشفت البحوث التربوية عن أهميته في جودة التحصيل والصحة النفسية.

ويوضح الشكل التالى النموذج المقترح للتنشئة الاجتماعية في البلدان العربية؛ من أجل خلق طفل قادر على المشاركة الفعالة.



خلاصة القول، فإن هذا النموذج الجديد لن يتحقق إلا إذا كانت هناك إرادة واعية وجادة للتغيير . وإلا إذا كان هناك رجال/نساء يؤمنون بضرورة التغيير ويخلقون بسلوكهم وممارساتهم بيئة حاضنة لهذا النموذج. كما أنه لن يتحقق إلا إذا قدم قادة المجتمع وصنا ع القرار فيه ممن يمتلكون اليوم سلطة في أيديهم نماذج مضيئة وقدوات يحتذي بها. وفي كل الأحوال فإن عملية تغيير نموذج التنشئة الاجتماعية بنموذج آخر متوقف على سلوك كل الأطراف الفاعلة في هذه العملية (وأقصد هنا مؤسسات التنشئة الاجتماعية) بداية من

الدولة وأجهزتها المختلفة، وانتهاءً بالأسرة المؤسسة الأولى للتنشئة، ومروراً بقادة المجتمع ومثقفيه ومعلميه...إلخ. كما أنه لن يتحقق إلا إذا كان هناك إجماع بحيث يبدو المجتمع متماسكاً يتسابق جميع أفراده نحو القيام عليه. فإذا كانت الأمم تصنع والمجتمعات تبنى، فإن نقطة البداية في هذا البناء هي قواعد السلوك التي ينطلق منها سلوك المجموع، والإطار هو الذي يضفي هذا الشكل البنائي على العلاقة وهو الذي يكسبها الاستمرار.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد زايد، مشاركة الأطفال في البلدان العربية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠١٢.

٢. المملكة العربية السعودية، مجلس الشورى، الدورة الثالثة، نظام العمل والعمال الصادر بالمرسوم الملكي رقم ٢١ لعام ١٩٦٩م.

٣. جمال محمد الخطيب (١٩٩٦)، المدخل حول المسئولية الأسرية في تربية الأبناء ورعايتهم الأسرية للطفل المعاق، سلسلة الدراسات الاجتماعية، البحرين، ص٣٢.

٤. حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى ، ١٩٨٤، بيروت.

٥. الاتحاد الأوربي، تقرير حول الوضع الوطني "الحقوق الإنسانية للمرأة والمساواة على أساس النوع الاجتماعي"، تونس، يوليو ٢٠١٠.

٦. أحمد زايد، الأسرة العربية في عالم متغير، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب-جامعة القاهرة، ٢٠١١.

٧. أحمد زايد، تقرير إقليمي عن الدراسات المسحية للمشروعات الموجهة للمرأة العربية في مجال الاجتماع ٢٠١٠، منظمة المرأة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠١١.

٨. أحمد زايد، وسميحة نصر، عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة، دراسة تحليلية فارقة للأساليب ومعدلات الانتشار، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة،٢٠٠٤.

٩. أحمد شعبان طـه (٢٠١٢)، اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه للإنجاز والهناء النفسي الاجتماعي لـدى عينة من مصابي ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة المنيا.

١٠. إسماعيل بن قانة، الحركة السكانية في البلدان العربية واقع وآفاق، المؤتمر العلمي الدولي الرابع للإحصائيين العرب ، من ٢٠-٢٢/ ١١/ ٢٠١٣ ببغداد : العراق.

١١. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، حقوق الطفل "نظره تحليلية وثائقية عن حقوق الطفل العربي والمسلم في العالم المعاصر"، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، ط ١,٢٠٠٥.

١٢. الأمانة العامة للجنة الوطنية للطفولة اللجنة الوطنية للطفولة. الرياض،٢٠١٢.

١٣. الأمم المتحدة ، لجنة حقوق الطفل ، الدورة الحادية والخمسون جنيف، ٢٥ أيار/مايو - ١٢ حزيران/يونية ٢٠٠٩.

١٤. الأمم المتحدة لجنة حقوق الطفل، الدورة الخامسة والخمسون، التقارير المقدمة من الدول الأطراف، السودان، ص٢٥.

١٥. الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، لجنة حقوق الطفل، السودان، أغسطس، ٢٠٠٨.

١٦. الأمم المتحدة، نيويورك، شعبة السكان/إدارة الشئون الاقتصادية والاجتماعية (سبتمبر ٢٠١٤)، دورة الجمعية العامة الاستثنائية المعنية بمتابعة برنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية إلى ما بعد عام ٢٠١٤م.

١٧. أميرة حسان عبد الجيد دوام، وشريف محمد عطية حورية، أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالأمن النفسي للبناء، .Alex.J. Agric.Res, Vol. 59, NO. 1,pp. 47-70, 2014(Arabic)

١٨. إيمان الخطيب ،أثر تغيير المفاهيم الوالدية الخاطئة في تحسين الكفاية الوالدية للأمهات المسيئات إلى أبنائهن وخفض الإحساس بالتهديد لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، ٢٠٠٨.

١٩. باسمة حلاوة، دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء دراسة ميدانية في مدينة دمشق– مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الثالث والرابع ٢٠١١.

٢٠. باولو فريري (٢٠٠٧). تربية الحرية.. الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية. ترجمة: أحمد عطية أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢١. بداوي مسعودة، أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الأبناء المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،٢٠٠٩.

٢٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٢)، تقرير التنمية الإنسانية العربية: خلق فرص للأجيال القادمة، المكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

٢٣. بشرى عبد الهادي أبو ليلة، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٢.

٢٤. بن دواد العربي، مريم زادري، تأثير فاعلية الاتصال الأسري على التنشئة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر من ٩– ١٠ إبريل، ٢٠١٤.

٢٥. تحليل وضع حقوق الطفل للبنان (٢٠٠٨)، هيئة إنقاذ الطفولة (Save the Children).

٢٦. التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية ٢٠١٤، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو، الاجتماع العالمي للتعليم للجميع عمان ١٢–١٤ مايو ٢٠١٤.

٢٧. تقرير التنمية البشرية ،٢٠١٤، المضي في التقدم، بناء المنعة لدرء المخاطر، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

٢٨. تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٩، التغلب على الحواجز: قابلية التنقل البشري والتنمية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

٢٩. التقرير الدوري الثالث للبنان أمام لجنة حقوق الطفل، ٢٥ أكتوبر، ص٧٩، ٢٠٠٥.

٣٠. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع ،اليونسكو، ٢٠١٢، الوضع الإقليمي بالأرقام ٢٠١٣.

٣١. جامعة الدول العربية الأمانة العامة، إدارة الأسرة والمرأة والطفولة، خطة العمل العربية الثانية للطفولة ٢٠٠٤– ٢٠١٥، تونس ٢٠٠٤.

٣٢. جامعة الدول العربية، إعلان القاهرة الخاص بمؤتمر الطفولة، يوليو ٢٠٠١.

٣٣. جامعة الدول العربية، الإطار العربي لحقوق الطفل، الإدارة العامة للشئون الاجتماعية والثقافية، ٢٠٠١.

٣٤. جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، إدارة الأسرة والمرأة والطفولة، قسم الطفولة، مشروع خطة العمل العربية للطفولة، خطة عشرية، سبتمبر ٢٠٠٣.

٣٥. جليلة مرسى (١٩٩٣) دراسة ارتقائية لمراحل الحكم الخلقي وبعض العوامل المؤثرة لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٣٦. جمعية سند الخيرية لدعم الأطفال المرضى بالسرطان (٢٠١١م) نشرة تعريفية بالجمعية، الرياض..

٣٧. جمهورية السودان، قانون الطفل لسنة ٢٠١٠.

٣٨. حالة سكان العالم ٢٠١٤، المراهقون والشباب وتغيير صورة المستقبل، صندوق الأمم المتحدة السكان.

٣٩. حامد عمار، في بناء البشر: دراسات في التغير الحضاري والفكر التربوي، دار العين للنشر، ٢٠١٠.

٤٠. حسام خزعل (٢٠٠١)، أثر أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

٤١. حسن محمد بيومي علي (١٩٩٣). التغير والاستمرارية في أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتي الطفولة المبكرة، والمراهقة المبكرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٤. ص ٢٩.

٤٢. حنان أسعد خوج، الإسهام النسبي للقبول / الرفض الوالدى في التنبؤ بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣٠، العدد ٨، ٢٠١٤.

٤٣. الدستور المصري الجديد، ١٨ يناير، ٢٠١٤.

٤٤. رضا سلاطنية ، التنشئة الاجتماعية في الأحياء العشوائية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد السابع ، ٢٠١٢،ص ٢١٠.

٤٥. سميرة على قاسم جبارة، أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي في مدينة تعز/ اليمن كما يدركها المعلمون والتلاميذ، ماجستير،جامعة صنعاء، اليمن ٢٠٠٥.

٤٦. سهيلة محمود بنات،و سعاد منصور غيث، ومحمد فخري مقدادي، وحنان الظاهر، وخديجة موسى العلاوين، فاعلية برنامج تدريبي في تحسن الكفاءة الوالدية المدركة لدى الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد ٨، العدد ١، ٢٠١٥.

٤٧. السيد الحسيني، "التنمية والتخلف"، الطبعة الأولى، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٧٠م.

٤٨. السيد محمد ضيف الله عبد العال، فاعلية الإرشاد الأسري في تعديل سوء المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ذوو السلوك السلبي، رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٢٠١٠.

٤٩. سيد محمد غنيم، سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة،١٩٧٥.

٥٠. شرقي رحيمة، أساليب التنشئة الأسرية وانعكاساتها على المراهق: دراسة ميدانية بولاية بسكرة، رسالة ماجستير،الجزائر، ٢٠٠٥.

٥١. شهرزاد نوار، وسعاد حشاني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة)، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة،٩-١٠ إبريل ، ٢٠١٣.

٥٢. صالح محمد علي أبو جادو، (٢٠١٤م) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . ط ٩، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥٣. صدقي كبلو، دستور جمهورية السودان، ٢٠٠٥.

٥٤. طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٦)، مهارات توكيد الذات، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٥٥. عائدة بيروتي، ونزيه حمدي، فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،

مجلد ٨، عدد ٤، ٢٠١٤.

٥٦. عبد الرحمن السنوسي ، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كلية التربية – البيضاء ، جامعة عمر المختار ، ليبيا، ٢٠١٢.

٥٧. عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (٣ أجزاء) ط ٣، تحقيق علي عبدالواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر، ص ١٣٠، ١٩٨٠.

٥٨. عبد الله انشراح محمد الدسوقي، "الفروق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية، وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، العدد ١٧، ١٩٩١، ص ٩٦.

٥٩. عبد الله لبوز، عمر حجاج، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة، دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، من ٩– ١٠ إبريل، الجزائر، ٢٠١٣.

٦٠. عبير صلاح صالح العريشي، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي دراسة من منظور نموذج العلاج الأسري في خدمة الفرد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، ٢٠١٠.

٦١. عبير مختار شاهين، المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالبيئة المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الزقازيق، ٢٠٠٥.

٦٢. عسكر عبد الله السيد، دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي"، مجلة الدراسات النفسية، تصدر عن رابطة الإخصائيين النفسية المصرية، المجلد السادس، العدد الثاني. ص ٢٣٩، ١٩٩٢.

٦٣. علي عبد العزيز الياسري، التنشئة الاجتماعية السياسية: مفهومها–جذورها، مجلة الدراسات الدولية، العدد الأربعون،٢٠٠٩، ص ص ١٤٧ – ١٥٦.

٦٤. غالب سلمان البدارين، سعاد منصور غيث، الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩– عدد١ ، ٢٠١٣، من ٦٥– ٨٧.

٦٥. غسان خليل؛ حقوق الطفل – التطور التاريخي منذ بداية القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٠.

٦٦. فاضل الكعبي، الكيان الثقافي للطفل، مؤسسة العروة الوثقى، ط١، الدويس، المعمورة، ٢٠١٠، ص١٧٥.

٦٧. فرحات أحمد، أساليب المعاملة الوالدية(التقبل – الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة معمري تيري وزو، الجزائر، ٢٠١٢.

٦٨. فيلالي سليمة، علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة، ماجستير، جامعة الحاج لخضر– باتنة، الجزائر، ٢٠٠٥.

٦٩. قانون الطفل المصري، رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ والمعدل بالقانون رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨.

٧٠. كافية رمضان، أنماط التنشئة الأسرية السائدة فى المجتمع العربي، حولية كلية التربية، جامعة قطر، عدد ٧، السنة السابعة، ١٩٩٠.

٧١. كمال نجيب، الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري، مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٠، ٢٠٠٨.
٧٢. المؤتمر العربي الثالث رفيع المستوى ٢٠٠٤.
٧٣. مؤيد حامد جاسم، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال، مجلة الفتح، العدد ٤٣، العراق، ٢٠٠٩.
٧٤. مجلة حماية الطفل، وزارة العدل وحقوق الإنسان، الجمهورية التونسية، نوفمبر ٢٠٠٥.
٧٥. المجلس العربي للطفولة والتنمية، تحليل سياسات حماية الطفل في تسع دول عربية، ٢٠١٢.
٧٦. المجلس القومي للطفولة والأمومة، وثيقة إعلان العقد الثاني لحماية الطفل المصري ورعايته، ٢٠١٠.
٧٧. مجلس النواب اللبناني، الخطة الوطنية لحقوق الإنسان "حقوق الطفل"، سلسلة الدراسات الخلفية، لجنة حقوق الإنسان النيابية، بيروت، ٢٠٠٨.
٧٨. مجمع اللغة العربية . (١٣٨١هـ) . المعجم الوسيط ، ج٢ ، الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث مطابع دار المعارف : القاهرة .
٧٩. مجيدة محمد الناجم، " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات المرحلة المتوسطة". المؤتمر العلمي العشرون للخدمة،من ١١- ١٣/٣/ ، ٢٠٠٧م ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.
٨٠. محمد الراجي، المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستوين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، ماجستير، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، ٢٠١١، المغرب.
٨١. محمد الشيخ حمود، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون (دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦ (٤)، ٢٠١٠،ص ص ١٧ - ٥٦.
٨٢. محمد شحات الخطيب، وآخرون، أصول التربية الإسلامية. الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ٢٢٣.
٨٣. محمد عابدين، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية- فلسطين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٢، ١٢٩- ١٤٦، ٢٠١٠.
٨٤. محمد عارف، المجتمع بنظرة وظيفية، الكتاب الأول الوظيفية: ملامحها العامة وأبعادها التاريخية وصورها المعاصرة، القاهرة: دار الأنجلو المصرية، ١٩٨١.
٨٥. محمد عزت عربي كاتبي، العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق) . مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (١)، ٢٠١٢، ص ص ٦٧ - ١٠٦.
٨٦. محمد محمد نعيمة، الاختلافات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الأبناء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
٨٧. محمود عودة وآخرون (مترجم)، "نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها"، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م.
٨٨. مروة محمد الخطيب، العنف الأسري ضد الطفل وعلاقته بمتغيري جنس الطفل والمستوى التعليمي للوالدين

(دراسة ميدانية لدى عينة من الأطفال من عمر ١٢ سنة في مدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق- المجلد ٢٧- ملحق، ٢٠١١.

٨٩. مريم بن سكيـريفة، وغزال نعيمة، علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية / قسم العلوم الاجتماعية: الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة أيام ٠٩/١٠ إبريل ٢٠١٣.

٩٠. المساعد في مجال التربية الوالدية: دليل معرفي في مجال التربية الوالدية والتواصل، الإدارة العامة للطفولة، وزارة شئون المرأة والأسرة، الجمهورية التونسية، ٢٠١١.

٩١. مسودة برنامج التعاون بين المملكة العربية السعودية واليونيسف، لدى الدول العربية في الخليج، ٢٠٠٧-٢٠٠٩.

٩٢. المملكة العربية السعودية، المرسوم الملكي السعودي رقم أ / ٢ بتاريخ (٢٤ مارس ٢٠٠٢).

٩٣. المنظمة السويدية لرعاية الطفولة؛ تقرير حول مشروع ""منارة" شبكة المجتمع المدني لحقوق الطفل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

٩٤. مي كامل محمد بوقري، إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية (١١- ١٢) بمدينة مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، لملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩.

٩٥. ميساء يوسف بكر مهندس، أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦.

٩٦. نادر فتحي قاسم، برنامج إرشادي مقترح لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تنشئة الأطفال غير العاديين في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بها، مجلة دراسات الطفولة، كلية التربية جامعة عين شمس، المجلد ١١ عدد إبريل ٢٠٠٨ م.

٩٧. نادية بوضياف زعموش، مخلوفي فاطمة، الاتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال القسم التحضيري، دراسة ميدانية على عينة من ابتدائيات ولاية ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، من ٩- ١٠ إبريل،الجزائر، ٢٠١٣.

٩٨. ناصر راشد محمد الغداني، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدي المضطربين كلامياً بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان، ٢٠١٤.

٩٩. نايفة الشوبكي، فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم، البصائر - مجلة علمية محكمة، المجلد ١٢ ، العدد ١ ، ربيع الأول ١٤٢٩هـ / آذار - الأردن، ٢٠٠٨م.

١٠٠.نايفة قطامي، وعالية رفاعي (١٩٩٧)، نمو الطفل ورعايته، ط١، عمان - الأردن: دار الشروق.

١٠١.نجاح أحمد محمد الدويك، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة ٢٠٠٨.

١٠٢.نجاح رمضان محرز، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقاتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض

الأطفال، مجلة دمشق، المجلد ١٢، العدد الأول،٢٠٠٥، ص ص ٣٠٥- ٣٠٦.

١٠٣.نزيه أحمد الجندي، التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسرة العمانية – دراسة ميدانية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد الثالث ، ٢٠١٢.

١٠٤. نوار شهرزاد، وحشاني سعاد، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة). الملتقى الوطني الثاني حول " الاتصال وجودة الحياة داخل الأسرة" جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الدراسات الاجتماعية، أيام ٩ – ١٠ إبريل ٢٠١٣.

١٠٥.نيفين مصطفى حافظ، دليل إرشادي منبثق من دراسة اتجاهات الآباء في تنشئة الأبناء وعلاقتها بقدرة الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة على اتخاذ القرارات (دراسة مقارنة بين الإسكندرية وجدة)، مجلة دراسات الطفولة، المجلد ١١، عدد يناير ٢٠٠٨ م.

١٠٦.هشام الخولي، قبل الكارثة: الأمن النفسي ما بين الوهم والحقيقة. المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها، ١٧ – ١٨ يوليو، ٢٠١١، ص ص ١٤٣ – ١٤٧.

١٠٧.هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار الأهلية، بيروت ١٩٨٠.

١٠٨.وفاء شاكر الحسني، ومحمد كاظم التميمي، الاستقلالية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة بابل، المجلد ١٩، العدد ٣، ٢٠١٠، ص ص ٣٩٥ – ٤٢٥.

١٠٩.يحيى محمود النجار (٢٠١٠)، البناء النفسي لدى الأطفال المعنفين أسريّاً، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد ٢، ٢٠١٠، ص ص ٥٥٧ – ٥٩٥.

١١٠.يمينة خلادي، النموذج المثالي والواقعي للتنشئة الأسرية لدى الفتاة المتعلمة(دراسة مقارنة على عينة من طالبات جامعة قاصدي مرباح بورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر، ٢٠٠٥.

١١١.يوسف على فهد الرجيب، مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية، مجلة دراسات الطفولة، عدد يناير، ٢٠٠٧ م .

١١٢.اليونيسف وجامعة الدول العربية، إعلان تونس، المؤتمر العربي الثالث لحقوق الطفل، يناير ٢٠٠٤.

١١٣.اليونيسف: وضع الأطفال في العالم "الاحتفال بمرور ٢٠عاماً على صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل"، نوفمبر ٢٠٠٩.

١١٤.اليونيسف، عالم جدير بالأطفال، الأهداف الإنمائية للألفية، وثيقة الدورة الخاصة للأمم المتحدة حول الأطفال، اتفاقية حقوق الطفل، ٢٠٠٨..

١١٥.اليونيسف، وضع الأطفال في العالم "الأطفال في عالم حضري"ن منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ٢٠١٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Barthassat, J. (2014). Positive and Negative Effects of Parental Conflicts on Children's Condition and Behaviour. Journal of European Psychology Students 5(1), 10-18.
2. Berns, R. (2013). Child, Family, School, Community: Socialization and Support, 9th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

3. Ciarrochi, J. Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences, 31 (7), 1105-1119.
4. E. N. Jouriles, C. M. Murphy, A. M. Farris, D. A. Smith, J. E. Richters, and E. Waters, “Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: increasing the specificity of the marital assessment,” Child Development, vol. 62, no. 6, pp. 1424–1433, 1991.
5. Gerry Mackie (2002). Functionalist Socialization, Family and Character. Analyse & Kritik (Lucius & Lucius, Stuttgart) p. 40-59.
6. Hartley, Karen C.(1992). Socialization by Way of Symbolic Interactionism and Culture Theory: A Communication Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the speech Communication Association (78th, Chicago, IL,October 29-November 1, 1992)
7. Marie B. H. Yap, Nicholas B. Allen, Cecile D. Ladouceur (2008), Maternal Socialization of Positive Affect: The Impact of Invalidation on Adolescent Emotion Regulation and Depressive Symptomatology, Child Development, vol.79 (5):1415 – 1431.
8. Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children’s aggression. Communication Research, 26: 134-143.
9. Parsons(1951), THE SOCIAL SYSTEM, London: Routledge & Kegan Paul Ltd
10. Richters, J. & Waters, E. (1991). Attachment and socialization: The positive side of social influence. In Lewis, M. & Feinman, S. (Eds), Social influences and socialization in infancy. (pp. 185-214). NY: Plenum Press.
11. Ruth, Benedict,Patterns of culture, Houghton Mifflin Company, Boston, 1934Lareau، Annette (2002). "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families". American Sociological Review 67 (5): 747–776.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

١. أحمد جمال سلامة،التعليم في العالم العربي..مشكلة تبحث عن حل. متاح من خلال الرابط التالي:
http://www.alukah.net/culture/0/64169/#ixzz3Yj0wOHHw
٢.أيمن عبد العزيز البيلي التسرب من التعليم ...ظاهرة تهدد مستقبل الوطن، الحوار المتمدن العدد ٤٠٧٠ ٢٣– ٤– ٢١٠٤ ص ٢٧متاح من خلال الرابط التالي:
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=355673
٣. برنامج الخليج العربي للتنمية أجفند (٢٠١٢) http://www.agfund.org/ar/Pages/default.aspx
٤. السودان: هيئة رعاية الطفولة، وزارة العمل والشئون الاجتماعية http://www.molsa.gov.iq/index.

php?option=com_content&view=article&id=243:2012-03-01-07-39-24&catid=69:2012-02-19-09-12-25&Itemid=336

٥. علي أسعد وطفة، وعلي شهاب (٢٠٠٩) السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر: دراسة في الخلفيات الاجتماعية لاتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو أسلوب التعامل الديمقراطي للوالدين، متاح علي الموقع التالي:
http://www.almostshar.com/web/images/Mat/272.pdf

٦. المكتب الدولي لحقوق الطفل، إعمال حقوق الطفل في شمال إفريقيا، مونتريال، كندا، ص٤٥، www. ibcr. Org

٧. مبادرة حماية الطفل في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، متاح على الرابط التالي: www.menacpi.org

٨. مجلة حماية الطفل
www.presidency.gov.lb/.../LebaneseSystem

٩. مزوز بركو، "مفهوم التنشئة الاجتماعية " متاح علي:
http://mazouzpsychologie.maktoobblog.com

١٠. منظمة الأمم المتحدة للطفل (اليونيسف)، http://www.unicef.org/egypt/activities.html

١١. المنظمة الدولية لحماية الأطفال http://www.ecpat.net

١٢. منظمة كير العالمية http://www.care.org/campaigns/powerwithin/index.asp

١٣. المؤسسة المصرية لتنمية الأسرة، /http://www.egfamily.org

١٤. الهيئة العامة للاستعلامات "بوابتك إلى مصر" http://www.sis.gov.eg

15. www.iraqinationality.gov.iq/attach/constitution

16. https://www1.umn.edu/humanrts/arabic/iraq-crc.html

- The role of parent's educational level was reflected in the behavioral outcomes of children, as there was a positive relationship between the level of mother education and positive outcomes. The higher the level of mother education, the more inclined the children to bearing responsibility, the citizenship, the participation and the integration, and decreased the average of negative outcomes (deficit and distrust, withdrawal and isolation, lack of awareness, violence and aggression).
- Public school students were more likely to emphasize the widespread use of negative methods based on rigor, violence, domination, and fluctuation in treatment, intimidation and punishment within the family, while students of private and international schools emphasized the prevalence of methods based on freedom, democracy, debate, dialogue, tolerance and acceptance.

In general, the results of the current study reveal that there are manifestations of the imbalance in the Arab social upbringing at the family and school levels, and at the level of the parents' perceptions and the children's perceptions. Arab upbringing is "inherently traditional" at the school and family levels. The perception continues to see that the child has an evil tendency, the child is a young adult, upbringing is a preparation for life, not a life, upbringing is about taming and not liberating. Thus, one of the cornerstones of social upbringing in Arab culture revolves around the principle of normalization of the Arab child to obey and submit to adults, whether through domination or over-care. Moreover, the methods of upbringing used by the majority of Arab families negatively affect the growth of independence, self-confidence and social competence. The child is raised to get used to be subject to submission, compliance and evasion of responsibility, thus increasing negative and weak decision-making skills not only in behavior but in the way of thinking.

- There is a semi-consensus among the sample of children that the method (rigor and violence) is one of the most common methods within the family and school in the Arab countries under study.
- The paradox of social upbringing is evident when comparing the world of adults to the world of young people, or when looking at the discrepancy that arises when parents are asked what they are doing with the children and ask the children about what is practiced with them by the parents. The results showed that the method of democracy and dialogue is one of the most widely used methods in the studied Arab countries from the perspective of parents (parental trends). If we move to children, we find that there is almost a consensus among the children that the style of "rigor and violence" is one of the most common methods within the family in the Arab countries under study.
- There are two disparate worlds according to the gender variable in perceptions and practices. At the level of gender perceptions of the methods of social upbringing practiced with them at home and school; the results indicated that there are statistically significant differences: At the family level, females were more inclined to assert that positive methods were the most widely used within the family, while males were more assertive that negative methods were the most commonly used.
- And if we look at solidarity relations in the family, by studying the situations in which the family members meet with each other, we find that the most situations are related to food 76%; in holidays and seasons 52.5%; in family occasions 43.5%; and 42.3% on weekends.
- The situations of punishment surpassed the situations of reward, as the situations of punishment reached ten, while the situations of reward were only five.
- The results showed an increase in the use of positive methods (democracy, freedom, support, dialogue and participation) when the parents are of high education level.

discussions) and children (6 discussions), 10 in-depth interviews with fathers and mothers, and 18 narratives of children, parents and teachers (6 narratives per category, in each of the studied countries).

The study has concluded a number of important results that can be summarized as follows:

- There is a semi-consensus among the male and female members of the sample that the upbringing of boys and girls differed these days from the past.
- Conservative trends are increasing and Arab societies lag behind and prefer to adopt a conservative vision in the process of social upbringing. There is a consensus that the past is better than the present, and this consensus increases with age. - There is no one method followed by parents in all situations, but the method varies, there is no pure democracy and no extreme rigor.
- The results also showed that the dialogue and the democratic method was the most used methods in the studied Arab countries (42.14 in average), and the use of violence and rigor came in the second place by (32.07 in average).
- There is a clear tendency towards the use of punishment techniques in comparison with the methods of reward. While nearly three-quarters of the sample emphasized the use of deprivation as a method of punishment, the reward methods did not exceed 67.2% (praise and tributes).
- The Arab family is keen to practice the blatant interference in children's lives, and allow them to choose only in certain circumstances; the limits of intervention by parents are very wide, ranging from interference in hobbies, the selection of friends, and even the selection of internet sites.
- There is a steady trend towards freedom for males and narrowing the scope of freedom for females. These results clearly reflect the fluctuation of social upbringing between intervention (especially with females) and freedom (especially with males).

Social Upbringing of Children in the Arab Countries
"Field Study"
"Towards a New Model of Upbringing"

Abstract

The study has aimed to provide realistic data for the Arab society and children's view of the prevailing methods of upbringing children, through a field study of the status of Arab children upbringing in a number of Arab countries (Tunisia, Saudi Arabia, Sudan, Iraq, Lebanon and Egypt), in order to develop the foundations of a new model of social upbringing in the Arab world. Within this overall objective, the study has sought to achieve the following sub-objectives:

- Studying the methods and mechanisms of positive social upbringing in the family and the school.
- Studying the methods and mechanisms of negative social upbringing in the family and the school.
- Identifying ways in which children respond to mainstream social upbringing mechanisms (upbringing outcome).
- Evaluating the mainstream model of the upbringing process in the Arab family and schools.
- Developing a model of upbringing that combines elements that enable the building of good citizens that have the ability to participate actively in the life of their communities.

Field data were collected through quantitative and qualitative research tools, and two questionnaires were applied. The first questionnaire was applied to a sample of 1261 children aged 12 – 17 years (males and females). The second questionnaire was applied to a sample of 737 fathers and mothers. The quantitative tools (focus discussions, in-depth interviews and narratives) were implemented through conducting 10 focus discussions with teachers (4

Team Members

Scientific Supervision:
Prof. Dr. Hassan Al-Bilawi, Secretary General of ACCD (General Supervision & Academic Adviser of the Study)

Research Team:
Main Researcher:
Prof. Dr. Ahmed Zayed (Team Leader)

Core Team:
Dr. Manal Zakaria, Researcher
Dr. Mona Hadidi, Researcher
Ms. Samira Ahmed Gad, Researcher

Arab Researchers (in alphabetical order):
Prof. Dr. Ahmed Zayed (Egypt), Prof. Dr. Ibtisam Satti (Sudan), Prof. Dr. Jean Makhoul (Lebanon), Prof. Dr. Maha Al Muneef (Saudi Arabia), Prof. Dr. Meshhen Al Tamimi (Iraq), Prof. Dr. Nagwa Grees (Tunisia)

Data Entry and Statistical Analysis:
Dr. Khaled Abdel Fattah (Statistical Analysis), Mr. Hamza Alam (Field Data Review), Mr. Ali Zayed, Mr. Ahmed Ashraf, Mr. Mahmoud Zayed, Ms. Sanaa Atef Hegab (Data Entry).

ACCD Team:
Mr. Mohamed Reda Fawzy - Director of the Department of Research, Documentation & Knowledge Development, Ms. Eman Bahi Eldin - Director of Media Department, Ms. Marwa Hashem -Media Coordinator, Mr. Ahmed Abdel Aleem – Former Researcher, Dr. Dalia El-Gizawi – Former Researcher, Mr. Heahsm Ellithy - Senior Accountant & Financial Auditor, Ms. Eman Abbas - Technical Assistant, Department of Research, Documentation & Knowledge Development.

Editing:
Dr. Abdullah Omara, Mr. Ossama Orabi, Mr. Zakarya ElKady

Partners

Arab Council for Childhood & Development (ACCD)

ACCD is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was founded in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.



Address:

Intersection of Makram Ebeid & WHO Streets,

P.O. Box: 7537, 8th District, Nasr City, Cairo, 11762, Egypt.

Tel: (+202) 23492024/25/29   Fax: (+202) 23492030

www.arabccd.org   accd@arabccd.org

Arab Gulf Programme for Development (AGFUND)

AGFUND is a regional organization that was established in 1980 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, AGFUND's President, with the support of leaders of the Gulf Cooperation Council Countries. AGFUND works mainly in the field of development and growth at the international level through an effective partnership with the United Nations Organization, with regional and national development organizations, with public institutions, with the private sector, as well as with organizations of the civil society.



Address:

P.O. Box 18371, Riyadh, 11415, Saudi Arabia.

Tel: (+9661) 4418888   Fax: (+9661) 4412962

www.agfund.org

"We must review the policies and systems of childhood affairs through addressing the roots of the social and cultural problems, in addition to adopting methods of upbringing and education that enhance children's abilities and culture, along with providing them with opportunities of participation and creativity"

Talal Bin Abdul Aziz

The Arab Council for Childhood and Development (ACCD) is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was founded in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.

“Education for Hope”

A New Model for Arab Child Upbringing

Social Upbringing of Children in the Arab Countries

"Field Study"

***

Correspondences:

Intersection of Makram Ebeid & WHO Streets,

P.O. Box: 7537, 8th District, Nasr City, Cairo, 11762, Egypt.

Tel: (+202) 23492024/25/29 Fax: (+202) 23492030

www.arabccd.org accd@arabccd.org

***

Layout: Mohamed Amin

Education for Hope
A New Model for Arab Child Upbringing

Social Upbringing of Children

in the Arab Countries

"Field Study"

New Mind .. New Human .. New Society

Abstract

تكشف نتائج هذه الدراسة عن أن ثمة مظاهر للخلل في النسق القائم للتنشئة الاجتماعية العربية، على مستوى الأسرة والمدرسة، وعلى مستوى مدركات الوالدين والأطفال؛ حيث أثبتت الدراسة أن ثقافة التنشئة العربية ثقافة إذعان وطاعة، وأن الاتجاه الماضوي المحافظ هو الاتجاه السائد في التنشئة العربية، وأن هناك تأرجح ومفارقة بين الأقوال والممارسات فيما يتعلق بتربية الأطفال ، وأن هناك تجذر لثقافة التمييز، وأن العلاقات الأسرية تميل نحو التفكك والصراعية والفردانية. ويتطلع المجلس العربي للطفولة والتنمية إلى نسق مغاير (قادم) للتنشئة ؛ ينطلق من خلاله عقل الإنسان لبناء مجتمع جديد في عالم جديد.

التنشئة في عالم متغير

عقل جديد .. لإنسان جديد .. لمجتمع جديد